

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ

JULIANA KUSSEM

A PERCEPÇÃO DO DIRETOR ESCOLAR SOBRE A POLÍTICA DE GESTÃO
DEMOCRÁTICA NA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE CURITIBA

CURITIBA

2019

JULIANA KUSSEM

A PERCEPÇÃO DO DIRETOR ESCOLAR SOBRE A POLÍTICA DE GESTÃO
DEMOCRÁTICA NA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE CURITIBA

Dissertação apresentada ao Curso de Pós-Graduação em Educação, linha de Políticas Educacionais, Setor de Educação da Universidade Federal do Paraná, como parte das exigências para a obtenção do título de Mestra em Educação.

Orientador: Prof. Dr. Ângelo Ricardo de Souza

CURITIBA

2019

Ficha catalográfica elaborada pelo Sistema de
Bibliotecas/UFPR-Biblioteca do Campus Rebouças
Maria Teresa Alves Gonzati, CRB 9/1584
com os dados fornecidos pelo(a) autor(a)

Kussem, Juliana.

A percepção do diretor escolar sobre a política de gestão democrática na Rede Municipal de Ensino de Curitiba / Juliana Kussem. – Curitiba, 2019.

188 f.

Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal do Paraná.
Setor de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação.
Orientador: Prof. Dr. Ângelo Ricardo de Souza

1. Escolas municipais – Curitiba (PR). 2. Escolas – Organização e administração. 3. Educação e Estado. I. Título. II. Universidade Federal do Paraná.



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
SETOR DE EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EDUCAÇÃO -
40001016001PQ

TERMO DE APROVAÇÃO

Os membros da Banca Examinadora designada pelo Colegiado do Programa de Pós-Graduação em EDUCAÇÃO da Universidade Federal do Paraná foram convocados para realizar a arguição da Dissertação de Mestrado de **JULIANA KUSSEM**, intitulada: **A PERCEPÇÃO DO DIRETOR ESCOLAR SOBRE A POLÍTICA DE GESTÃO DEMOCRÁTICA NA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE CURITIBA**, sob orientação do Prof. Dr. **ÂNGELO RICARDO DE SOUZA**, após terem inquirido a autora e realizado a avaliação do trabalho, são de parecer pela sua **APROVAÇÃO** no rito de defesa.

A outorga do título de Mestre está sujeita à homologação pelo colegiado, ao atendimento de todas as indicações e correções solicitadas pela banca, e ao pleno atendimento das demandas regimentais do Programa de Pós-Graduação.

Curitiba, 30 de Setembro de 2019.

ÂNGELO RICARDO DE SOUZA
Presidente da Banca Examinadora

DOUGLAS DANILLO DITTRICH
Avaliador Externo (SECRETARIA MUNICIPAL DA
EDUCAÇÃO-CURITIBA)

ANA CORENA DE OLIVEIRA BRUEL
Avaliador Interno (UNIVERSIDADE FEDERAL DO
PARANÁ)

WALDIRENE SAWOZUK BELLARDO
Avaliador Externo (UNINTER)



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
SETOR DE EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EDUCAÇÃO -
40301016001P0

ATA Nº 1392

ATA DE SESSÃO PÚBLICA DE DEFESA DISSERTAÇÃO PARA OBTENÇÃO DO GRAU DE MESTRE EM EDUCAÇÃO.



No dia trinta de setembro de dois mil e noventa às 09:00 horas, na sala 232-A, 2º pavimento, Edifício Teixeira Soares, Campus Rebouças do Setor de EDUCAÇÃO da Universidade Federal do Paraná, foram instaladas as atividades pertinentes ao rito de defesa da dissertação da mestrande **JULIANA KUSSEM**, intitulada: **A PERCEPÇÃO DO DIRETOR ESCOLAR SOBRE A POLÍTICA DE GESTÃO DEMOCRÁTICA NA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE CURITIBA**, sob orientação do Prof. Dr. ÂNGELO RICARDO DE SOUZA. A Banca Examinadora, designada pelo Colegiado do Programa de Pós-Graduação da Universidade Federal do Paraná em EDUCAÇÃO foi constituída pelos seguintes Membros: ÂNGELO RICARDO DE SOUZA (UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ); ANA LORENA DE OLIVEIRA BRUEL (UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ); DOUGLAS DANILO DITTRICH (SECRETARIA MUNICIPAL DA EDUCAÇÃO-CURITIBA); WALDIRENE SAWOZUK BELLARDO (UNINTER). A presidência iniciou os ritos definidos pelo Colegiado do Programa e, após examinados os pareceres dos membros do comitê examinador e da respectiva contra argumentação, ocorreu a leitura do parecer final da banca examinadora, que decidiu pela APROVAÇÃO. Este resultado deverá ser homologado pelo Colegiado do programa, mediante o atendimento de todas as indicações e correções solicitadas pela banca dentro dos prazos regimentais definidos pelo programa. A outorga do título de mestre está condicionada ao atendimento de todos os requisitos e prazos determinados no regimento do Programa de Pós-Graduação. Nada mais havendo a tratar a presidência deu por encerrada a sessão, da qual eu, ÂNGELO RICARDO DE SOUZA, lavrei a presente ata, que vai assinada por mim e pelos demais membros da Comissão Examinadora.

Observações: A banca registra a qualidade do trabalho, recomendando a divulgação por meio de publicações, bem como da continuidade em nível de doutorado.

Curitiba, 30 de Setembro de 2019.


ÂNGELO RICARDO DE SOUZA
Presidente da Banca Examinadora


DOUGLAS DANILO DITTRICH
Avaliador Externo (SECRETARIA MUNICIPAL DA
EDUCAÇÃO-CURITIBA)


ANA LORENA DE OLIVEIRA BRUEL
Avaliador Interno (UNIVERSIDADE FEDERAL DO
PARANÁ)

WALDIRENE SAWOZUK BELLARDO
Avaliador Externo (UNINTER)

CORREÇÃO DE TÍTULO: "A PERCEPÇÃO DO DIRETOR ESCOLAR SOBRE
A POLÍTICA DE GESTÃO DEMOCRÁTICA NA REDE MUNICIPAL DE
ENSINO DE CURITIBA"



Para dona Neusa, minha mãe amada.
Para minhas irmãs, mulheres fortes da nossa
família, especialmente à Tamara (in
memoriam).

AGRADECIMENTOS

Meu processo de formação durante estes últimos dois anos e meio foi possível devido a algumas pessoas especiais que cruzaram, entraram e se fizeram evidentes nesta minha caminhada. Sou grata a todos e todas, imensamente.

Sou grata a Deus, minha essência, minha força, meu pai!

Dentre tantas pessoas especiais que fazem parte da minha vida, minha mãe realmente é o retrato de um ser único e iluminado. Obrigada por todo o amor que você sempre dedicou aos seus filhos mais ainda, a mim nesse percurso, especialmente nos últimos meses traduzindo esse sentimento em gestos, cuidados, atenção e afagos. Obrigada por me aguentar!

Devo gratidão ao meu orientador, professor Ângelo. Muito obrigada por aceitar a tarefa de me formar durante essa trajetória, me senti especialmente feliz e privilegiada em tê-lo como orientador. Gratidão pela confiança na capacidade em produzir esta pesquisa, pelas orientações sempre assertivas, por dividir seu conhecimento, pelas leituras dedicadas, correções e sugestões nos textos produzidos, pelos incentivos que não faltaram nessa caminhada e também, pela paciência e compreensão com os prazos sempre estendidos.

Não poderia deixar de mencionar uma pessoa especial que o exercício da profissão na Rede Municipal de Ensino (RME) de Curitiba me proporcionou conhecer, Wal. Me acompanhou nesse processo sempre me ouvindo e aturando, obrigada por tamanha generosidade. Obrigada pelas conversas sempre especiais, por me acolher e me incentivar nessa caminhada. Sua amizade é inestimável para mim.

Aos meus amigos, que perto ou longe se fizeram presentes: Dani, Caro, Mari e o meu querido, Dudu. Obrigada pelas conversas, cafés, vinhos (melhor de tudo), comidinhas e pela alegria de sempre que a companhia de vocês me faz sentir.

Obrigada aos colegas de profissão da RME de Curitiba que pude conviver nesse tempo de formação e me ajudaram a enfrentar a jornada de trabalho semanal com compreensão e parceria.

Agradeço a banca do exame de qualificação, professor Dr. Ricardo Alexandre Marangoni, professor Dr. Douglas Danilo Dittrich e a professora Dra. Waldirene Sawozuk Bellardo. Suas valiosas contribuições me permitiram chegar ao final.

Obrigada professora Dra. Ana Lorena de Oliveira Bruel, por aceitar o convite de avaliar meu trabalho integrando a banca final.

Sou grata também aos colegas de estudo e aos professores que tive a oportunidade de conhecer.

Por fim, agradeço aos diretores das escolas da RME de Curitiba, pela participação na pesquisa especificamente, aos diretores A, B e C, que me aceitaram como “sombra” durante alguns dias. Obrigada por me receberem generosamente em seu espaço de trabalho. Os dias que passei acompanhando seus cotidianos foram sobremaneira fundamentais à pesquisa.

É preciso sair da ilha para ver a ilha, não
nos vemos se não saímos de nós.

José Saramago

RESUMO

Este trabalho trata do estudo sobre a percepção acerca da política de gestão democrática (GD) dos diretores das escolas de ensino fundamental da Rede Municipal de Ensino (RME) de Curitiba e de que maneira se efetiva na prática cotidiana desses sujeitos. Para tanto, toma-se como conceito teórico-prático de GD a definição apresentada por Souza (2007; 2009) que considera a gestão escolar democrática como um processo político que envolve os diferentes sujeitos que atuam na/sobre a escola com vistas a decidir coletivamente sobre os rumos da escola. Nesse sentido, o diretor escolar é considerado neste estudo, como o sujeito que opera a política na organização escolar, lidando com as relações de poderes. A fim de subsidiar as discussões desenvolvidas neste trabalho, buscou-se a interlocução com os referenciais teóricos apresentados por Paro (2000; 2007; 2010; 2011; 2012; 2016); Souza (2007; 2009; 2017); Lima (1998; 2011); Weber (1982; 2004; 2011; 2016); Mendonça (2000); Jodelet (2009; 2018); Moscovici (1978; 2015); Young (2001) e Rancière (1996). A primeira etapa desta pesquisa, de ênfase quantitativa, dedicou-se a aplicação de um questionário a todos os diretores das escolas de ensino fundamental da RME de Curitiba. O instrumento tratou de identificar os sujeitos participantes da pesquisa por meio de perguntas que versavam sobre sua trajetória profissional nesta mesma rede, assim como dedicou-se a captar a percepção destes a respeito da gestão escolar democrática. Pode-se verificar na primeira etapa desta pesquisa, uma noção de GD instrumental e em certa medida, vazia de seu conteúdo político, uma vez que os diretores escolares a dissociaram do espaço de litígio próprio ao movimento democrático. Ademais, apresentaram também, um certo descompasso entre o que dizem e o que praticam. A segunda etapa desta pesquisa, de ênfase qualitativa, se propôs a acompanhar o trabalho cotidiano de três diretores escolares por meio da técnica *shadowing* aliados a entrevista e a observação em espaços colegiados, buscando compreender com mais aprofundamento as regularidades existentes entre a percepção da política de GD e a sua materialização na realidade escolar. As análises das dimensões do discurso e da ação desses sujeitos resultaram em três imagens que ilustram os diretores investigados. Em síntese, os três sujeitos pesquisados apresentaram tipologias de gestão mistas, variando de tendências democráticas a tradicionais. Em certa medida, os discursos apresentaram certas similitudes e maior tendência ao espectro de GD, assumindo traços de tendências tradicionais em determinadas variáveis. Além disso, evidenciou-se o cruzamento do discurso e da ação com maior amplitude para uns do que para outros diretores, assim como notou-se também, o distanciamento dessas dimensões em certas variáveis apresentando-se diferentemente para cada sujeito pesquisado. Percebeu-se com esse estudo que a tendência de percepção da política de GD é volátil a determinadas forças que atuam sobre ela - estrutura macro e micro - assim como do próprio sujeito que pensa e age sobre a realidade interpretando as situações vivenciadas podendo atuar de forma mais ou menos democrática a depender das circunstâncias político-administrativas a que são expostos.

Palavras-chave: Política educacional. Gestão escolar democrática. Diretor escolar.
Percepção.

ABSTRACT

This work studies the elementary schools principals' perception about the democratic administration policy (GD), in Curitiba Municipal Education System (RME) and how that perception is (isn't) effective at daily practice. To this end, the theoretical-practical concept of GD is based on the definition presented by Souza (2007; 2009) which considers democratic school administration as a political process that involves the different persons who act in/over the school in order to decide collectively. In this sense, the school principal is considered in this study as who operates the policy in school organization, dealing with power relations. In order to support the discussions developed in this work, we sought to dialogue with the theoretical references presented by Paro (2000; 2007; 2010; 2011; 2012; 2016); Souza (2007; 2009; 2017); Lima (1998; 2011); Weber (1982; 2004; 2011; 2016); Mendonça (2000); Jodelet (2009; 2018); Moscovici (1978; 2015); Young (2001) and Rancière (1996). The research first stage, a quantitative approach, was dedicated to a questionnaire submitted to all elementary schools principals. The instrument dealt with the principals' professional career issues, as well as it was dedicated to capture their perception of democratic school administration. In this first stage, we can see a notion of an instrumental GD and an empty perception of its political content, since school principals dissociated it from the space of litigation proper to democratic movements. Moreover, they also presented a certain mismatch between what they say and what they practice. The second phase, a qualitative one, aimed to follow and observe the daily work of three school principals through the shadowing technique allied to interview and observation in collective spaces, seeking a deeply understanding about the existing regularities between the GD perception and its materialization in the school reality. The analysis of the discourse dimensions and the action of these subjects resulted in three images. Conclusively, the three subjects surveyed presented mixed administration typologies, ranging from democratic to traditional tendencies. To some extent, the speeches presented certain similarities and greater tendency to the GD spectrum, assuming traditional trend features in certain variables. In addition, the mixing between speech and action was amplified more to some than to others. In this study, we conclude that the perception tendency of the GD policy is volatile to certain forces that act over the school – in macro and micro structures – as well as to the person who thinks and acts on the reality interpreting the relations and acting in some way more or less democratic depending on the political and administrative circumstances to which the people at school are exposed.

Keywords: Educational Policy. Democratic School Administration. School Principal. Perception.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

FIGURA 1 -	DELIMITAÇÃO DAS ADMINISTRAÇÕES REGIONAIS DE CURITIBA, EM 2015.....	39
FIGURA 2 -	MODO DE FUNCIONAMENTO DÍPTICO DA ESCOLA COMO ORGANIZAÇÃO (DA ANARQUIA ORGANIZADA À BUROCRACIA RACIONAL), SEGUNDO LIMA (2011)	75
FIGURA 3 -	ESPAÇO DE ESTUDO DAS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS, SEGUNDO JODELET (2018)	84
FIGURA 4 -	AS ESFERAS DE PERTENÇA DAS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS, SEGUNDO JODELET (2009).....	87
FIGURA 5 -	CONTINUUM DE TIPOLOGIAS ACERCA DA GESTÃO ESCOLAR.....	104

LISTA DE GRÁFICOS

GRÁFICO 1 -	DISTRIBUIÇÃO DO TOTAL DE MATRÍCULAS DA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE CURITIBA ENTRE AS ETAPAS DA EDUCAÇÃO INFANTIL E ENSINO FUNDAMENTAL - CENSO ESCOLAR 2018.....	37
GRÁFICO 2 -	PERCENTUAL DE ESCOLAS PÚBLICAS BRASILEIRAS SEGUNDO A FORMA DE ESCOLHA DA FUNÇÃO DE DIREÇÃO ESCOLAR, EM 2017	50
GRÁFICO 3 -	PERCENTUAL DE ESCOLAS PÚBLICAS BRASILEIRAS, SEGUNDO A FORMA DE ESCOLHA DA FUNÇÃO DE DIREÇÃO ESCOLAR POR DEPENDÊNCIA ADMINISTRATIVA, EM 2017.....	51
GRÁFICO 4 -	DIRETORES PARTICIPANTES DA PESQUISA QUE ATUARAM NA COORDENAÇÃO PEDAGÓGICA DE ESCOLAS DA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE CURITIBA	109
GRÁFICO 5 -	TEMPO DE ATUAÇÃO NA COORDENAÇÃO PEDAGÓGICA DAS ESCOLAS DA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE CURITIBA, DOS DIRETORES ESCOLARES PARTICIPANTES DA PESQUISA, EM 2018.....	110
GRÁFICO 6 -	NÍVEL DE IMPORTÂNCIA DA GESTÃO DEMOCRÁTICA NAS RELAÇÕES COTIDIANAS ENTRE O DIRETOR ESCOLAR E OS DEMAIS SEGMENTOS DA COMUNIDADE ESCOLAR, EM 2018..	114
GRÁFICO 7 -	COMPREENSÃO DE GESTÃO ESCOLAR DEMOCRÁTICA DOS DIRETORES DA REDE MUNICIPAL DE ENSINO PARTICIPANTES DA PESQUISA, EM 2018.....	115
GRÁFICO 8 -	PRINCÍPIOS E DESDOBRAMENTOS DA GESTÃO ESCOLAR DEMOCRÁTICA, SEGUNDO DIRETORES DA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE CURITIBA PARTICIPANTES DA PESQUISA, EM 2018	120

GRÁFICO 9 -	IMPORTÂNCIA DA PARTICIPAÇÃO DOS DIFERENTES SEGMENTOS DA COMUNIDADE ESCOLAR NAS TOMADAS DE DECISÕES NOS CONSELHOS ESCOLARES, SEGUNDO DIRETORES DA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE CURITIBA PARTICIPANTES DA PESQUISA, EM 2018	124
GRÁFICO 10 -	IMPORTÂNCIA DA PARTICIPAÇÃO DOS SEGMENTOS DA COMUNIDADE ESCOLAR NA ELABORAÇÃO DO PROJETO POLÍTICO-PEDAGÓGICO DA ESCOLA, SEGUNDO DIRETORES DA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE CURITIBA PARTICIPANTES DA PESQUISA, EM 2018	125
GRÁFICO 11 -	FREQUÊNCIA DOS TEMAS QUE PAUTAM AS REUNIÕES ORDINÁRIAS DOS CONSELHOS ESCOLARES DAS ESCOLAS MUNICIPAIS DE CURITIBA, SEGUNDO DIRETORES PARTICIPANTES DA PESQUISA, EM 2018	128
GRÁFICO 12 -	IMPORTÂNCIA DO PLANO DE AÇÃO DA ESCOLA PARA OS DIRETORES DA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE CURITIBA PARTICIPANTES DA PESQUISA, EM 2018	130
GRÁFICO 13 -	FREQUÊNCIA DE DEMANDAS REQUERIDAS PELOS DIFERENTES SEGMENTOS DA COMUNIDADE ESCOLAR PARA COMPOR A PAUTA DAS ASSEMBLEIAS DO CONSELHO DE ESCOLA, SEGUNDO DIRETORES DA REDE MUNICIPAL DE ENSINO PARTICIPANTES DA PESQUISA, EM 2018.....	131
GRÁFICO 14 -	COMPREENSÃO DOS DIRETORES ESCOLARES DA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE CURITIBA, PARTICIPANTES DA PESQUISA, ACERCA DA PARTICIPAÇÃO DOS ESTUDANTES NA ORGANIZAÇÃO ESCOLAR, EM 2018	132
GRÁFICO 15 -	COMPREENSÃO DOS DIRETORES ESCOLARES DA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE CURITIBA, PARTICIPANTES DA PESQUISA, ACERCA DA PARTICIPAÇÃO DOS ESTUDANTES NA ORGANIZAÇÃO ESCOLAR, EM 2018	134

GRÁFICO 16 -	FREQUÊNCIA DA PARTICIPAÇÃO DOS DIFERENTES SEGMENTOS DA COMUNIDADE ESCOLAR NA ELABORAÇÃO DO PLANO DE AÇÃO DA ESCOLA, SEGUNDO DIRETORES DA REDE MUNICIPAL DE ENSINO PARTICIPANTES DA PESQUISA, EM 2018	136
GRÁFICO 17 -	DISCURSO E AÇÃO DO DIRETOR "A" NA GESTÃO ESCOLAR DA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE CURITIBA, EM 2019	140
GRÁFICO 18 -	DISCURSO E AÇÃO DO DIRETOR "B" NA GESTÃO ESCOLAR DA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE CURITIBA, EM 2019	156
GRÁFICO 19 -	DISCURSO E AÇÃO DO DIRETOR "C" NA GESTÃO ESCOLAR DA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE CURITIBA, EM 2019.....	167

LISTA DE QUADROS

QUADRO 1 -	DISTRIBUIÇÃO DO TOTAL DE ESCOLAS E CMEIS DA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE CURITIBA, POR NÚCLEO REGIONAL DA EDUCAÇÃO, EM 2019.....	38
QUADRO 2 -	SELEÇÃO DE CATEGORIAS ELENCADAS PARA AS OBSERVAÇÕES NO DECURSO DE IMPLEMENTAÇÃO DA TÉCNICA <i>SHADOWING</i> , EM ESCOLAS DA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE CURITIBA, NO ANO DE 2019	99
QUADRO 3 -	CARACTERÍSTICAS DO CONTINUUM DE TIPOLOGIAS DA PERCEPÇÃO DE GESTÃO ESCOLAR DOS DIRETORES DA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE CURITIBA, EM 2019	102
QUADRO 4 -	PERCENTUAL DE ESCOLAS PARTICIPANTES DA PRIMEIRA FASE DA PESQUISA (QUESTIONÁRIO ONLINE), DISTRIBUÍDAS POR NÚCLEO REGIONAL DA EDUCAÇÃO, EM 2018	106
QUADRO 5 -	SIMILITUDES ENTRE O DISCURSO E A AÇÃO DO DIRETOR “A” ACERCA DA GESTÃO ESCOLAR, CONFORME CONTINUUM DE TIPOLOGIAS APRESENTADAS NA FIGURA 5	141
QUADRO 6 -	DISSEMETRIA ENTRE O DISCURSO E A AÇÃO DO DIRETOR “A” ACERCA DA GESTÃO ESCOLAR, CONFORME CONTINUUM DE TIPOLOGIAS APRESENTADAS NA FIGURA 5	150
QUADRO 7 -	SIMILITUDES ENTRE O DISCURSO E A AÇÃO DO DIRETOR “B” ACERCA DA GESTÃO ESCOLAR, CONFORME CONTINUUM DE TIPOLOGIAS APRESENTADAS NA FIGURA 5	157
QUADRO 8 -	QUADRO 8 - DISSEMETRIA ENTRE O DISCURSO E A AÇÃO DO DIRETOR “B” ACERCA DA GESTÃO ESCOLAR, CONFORME CONTINUUM DE TIPOLOGIAS APRESENTADAS NA FIGURA 5	165

QUADRO 9 -	SIMILITUDES ENTRE O DISCURSO E A AÇÃO DO DIRETOR “C” ACERCA DA GESTÃO ESCOLAR, CONFORME CONTINUUM DE TIPOLOGIAS APRESENTADAS NA FIGURA 5.....	168
QUADRO 10 -	DISSEMETRIA ENTRE O DISCURSO E A AÇÃO DO DIRETOR “C” ACERCA DA GESTÃO ESCOLAR, CONFORME CONTINUUM DE TIPOLOGIAS APRESENTADAS NA FIGURA 5	171

LISTA DE TABELAS

TABELA 1 -	TEMPO DE ATUAÇÃO NA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE CURITIBA, DOS DIRETORES PARTICIPANTES DA PESQUISA, EM 2018	107
TABELA 2 -	TEMPO DE ATUAÇÃO NA FUNÇÃO DOCENTE, NA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE CURITIBA, DOS DIRETORES PARTICIPANTES DA PESQUISA, EM 2018.....	108
TABELA 3 -	TEMPO DE ATUAÇÃO NA FUNÇÃO DE DIRETOR OU VICE-DIRETOR, NA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE CURITIBA, DOS DIRETORES PARTICIPANTES DA PESQUISA, EM 2018	111
TABELA 4 -	TEMPO DE ATUAÇÃO NA FUNÇÃO DE DIRETOR OU VICE-DIRETOR, NA ESCOLA ATUAL, DOS DIRETORES DA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE CURITIBA PARTICIPANTES DA PESQUISA, EM 2018.....	112

LISTA DE SIGLAS

APPF –	Associação de Pais Professores e Funcionários
BDTD -	Biblioteca Digital de Teses e Dissertações
CAPES -	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CF -	Constituição Federal
CEE -	Conselho Estadual de Educação
CMAEE -	Centro Municipal de Atendimento Educacional Especializado
CME -	Conselho Municipal de Educação
CMEC -	Conferências Municipais de Educação de Curitiba
DEM -	Partido Democrata
GRF -	Gestão de Recursos Financeiros
IDEB -	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
INEP -	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
ISS -	Imposto Sobre Serviços
IPPUC -	Instituto de Pesquisa e Planejamento Urbano
LDB -	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
NRE -	Núcleo Regional da Educação
NRE BN -	Núcleo Regional da Educação Bairro Novo
NRE BQ -	Núcleo Regional da Educação Boqueirão
NRE BV -	Núcleo Regional da Educação Boa Vista
NRE CIC -	Núcleo Regional da Educação Cidade Industrial de Curitiba
NRE CJ -	Núcleo Regional da Educação Cajuru
NRE MZ -	Núcleo Regional da Educação Matriz

NRE PN –	Núcleo Regional da Educação Pinheirinho
NRE PR –	Núcleo Regional da Educação Portão
NRE SF –	Núcleo Regional da Educação Santa Felicidade
NRE TQ –	Núcleo Regional da Educação Tatuquara
PDT –	Partido Democrático Trabalhista
PMN –	Partido da Mobilização Nacional
PME –	Plano Municipal de Educação
RBPAE –	Revista Brasileira de Política e Administração da Educação
REDALYC –	Red de Revistas Científicas de América Latina y el Caribe y España y Portugal
RME –	Rede Municipal de Ensino
SAEB –	Sistema de Avaliação da Educação Básica
SCIELO –	Scientific Eletronic Library Online
SISMEN –	Sistema Municipal de Ensino
SME –	Secretaria Municipal da Educação
TSE –	Tribunal Superior Eleitoral

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	22
2	GESTÃO DEMOCRÁTICA DA ESCOLA PÚBLICA: A PERSPECTIVA NORMATIVA.....	30
2.1	PLANO NORMATIVO NACIONAL	30
2.2	PLANO NORMATIVO MUNICIPAL.....	35
2.2.1	Municipalização do Ensino em Curitiba	36
2.2.1.1	Conferências Municipais de Educação de Curitiba	40
2.2.1.2	Conselho Municipal de Educação de Curitiba	41
2.2.2	Conselhos escolares na Rede Municipal de Educação de Curitiba.....	44
2.2.3	Forma de escolha dos diretores escolares na Rede Municipal de Ensino de Curitiba..	48
3	DEMOCRACIA E PARTICIPAÇÃO NA ESCOLA PÚBLICA.....	56
3.1	CONSENSO E EXCLUSÃO NA GESTÃO ESCOLAR.....	62
4	O DIRETOR ESCOLAR.....	67
4.1	O LUGAR DO SUJEITO NA DIREÇÃO ESCOLAR	80
5	PERCURSO DE INVESTIGAÇÃO.....	91
6	OLHANDO PARA OS DADOS	106
6.1	OS SUJEITOS DA PESQUISA	107
6.2	O QUE DIZEM OS DIRETORES ESCOLARES.....	113
7	TIPOLOGIAS DA GESTÃO ESCOLAR NA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE CURITIBA.....	138
7.1	DIRETOR “A”	139
7.2	DIRETOR “B”	155
7.3	DIRETOR “C”	166
8	CONCLUSÕES	176
	REFERÊNCIAS	181

1 INTRODUÇÃO

A Gestão Democrática (GD) representa importante desafio na operacionalização das políticas de educação no cotidiano da escola. Na esteira desse pensamento, a análise da política educacional requer uma compreensão que não se contenta com os estudos que emanam do Poder Público em suas diferentes esferas (União, Estados, Municípios), mas deve privilegiar a escola e seus agentes, num movimento de ida e volta (VIEIRA, 2007). A escola sobre este aspecto, “se configura como um espaço de reconstrução e de inovação, oferecendo elementos para a formulação de novas políticas” (VIEIRA, 2007, p. 58). Ao mesmo tempo em que recebe a política, também a produz, conferindo uma multiplicidade de interpretações e práticas, ou seja, quando tratamos da materialização da política educacional, estamos nos referindo a ideias, sentidos e ações.

Souza (2003) esclarece que a análise da política pública é, por definição, estudar o governo em ação. Nesse sentido, esta pesquisa tem como escopo, o estudo da GD da escola pública tomada aqui como uma política educacional, ou seja, uma ação do Estado diante de um reclame de democratização da educação, a qual se personifica na dinâmica intra-escolar.

A gestão democrática é o princípio que fundamenta a gestão da escola pública. Como princípio, confere à gestão das escolas uma esfera pública onde os sujeitos que atuam nela e sobre ela são convocados à participação, trazendo visibilidade e transparência ao poder. A democratização da escola se afirma assim, como prática concreta na gestão escolar. Nesta perspectiva, a gestão democrática se caracteriza como

[...] um princípio do Estado nas políticas educacionais que espelha o próprio Estado Democrático de Direito e nele se espelha postulando a presença dos cidadãos no processo e no produto de políticas dos governos (CURY, 2002, p. 172).

A GD da escola pública pode ser compreendida então, como um processo no qual a democracia é tomada como princípio, mas também se desvela como um método (SOUZA, 2007). Na perspectiva de pensar a democracia como procedimento, Bobbio (2017) a caracteriza “por um conjunto de regras (primárias ou fundamentais) que estabelecem quem está autorizado a tomar decisões coletivas e com quais procedimentos” (BOBBIO, 2017, p. 35). Para o filósofo político italiano, todo grupo social está obrigado a tomar decisões que vinculem seu conjunto de membros com o objetivo de prover seus interesses e reitera, para que a decisão seja aceita, ela precisa ser tomada com base em regras e os que são chamados a decidir, devem estar em

condições reais para tal processo. Nesse sentido, democracia é um instrumento no qual prevalece a regra da maioria.

A noção de GD enquanto procedimento é comumente encontrada na gestão das escolas públicas e sinaliza atenção para a questão da regra da maioria. Souza (2007, p. 136) alerta que “não há democracia sem o respeito aos interesses da maioria, mas tampouco sem o respeito aos direitos das minorias”. Quando associada à realidade escolar essa perspectiva da GD torna-se frágil e vazia de princípios e conteúdos democráticos, pois se configura como um espaço de relações assimétricas, se levada a cabo, pode tornar mais evidente a expressão de desigualdades que nela se inscrevem.

Enquanto princípio, a GD sobre o prisma da participação de todos e de cada um na gestão da escola e no compartilhamento das decisões e, consequentemente, de poder, expressa um anseio de crescimento dos indivíduos como cidadãos e do crescimento da sociedade na perspectiva democrática (CURY, 2007). Nesse aspecto, a participação para além da tomada de decisão, assume a forma de “uma ação reguladora, fiscalizadora e avaliadora” (SOUZA, 2009, p.135) dos indivíduos em atos e ações que colaboram para o avanço do entendimento das necessidades coletivas da instituição escolar, e consequentemente, para o exercício da democracia na escola.

Se a GD traz consigo a ideia de participação, descentralização e autonomia, nessa ótica, ela se caracteriza como um espaço de conflito e tensão entre os sujeitos. Nesta pesquisa, a gestão escolar democrática é considerada como uma categoria político-pedagógica, pois envolve a identificação de problemas, tomadas de decisões, avaliação, acompanhamento e controle das ações nos diferentes processos que permeiam sua organização cotidiana, evidenciando embates entre diferentes perspectivas e ideias dos sujeitos envolvidos nesse processo.

Considerando a gestão escolar um processo político de disputa de poder (SOUZA, 2007), o diretor escolar identifica-se como aquele que operacionaliza a política da GD na instituição. Sendo o articulador dos meios para a consecução do direito à educação, no âmbito de suas atribuições, é nesse sentido, um representante do Estado e também, da comunidade escolar, não sendo distintas tais funções.

Sua face política é evidenciada na relação com os sujeitos que atuam neste espaço de conflito, sobre este aspecto, carrega uma peculiaridade democrática e pública própria à sua função. Assim, precisa ser democrático no sentido pleno desse conceito, ou seja, sua legitimidade advém precipuamente da vontade livre e do consentimento daqueles que se submetem à sua direção (PARO, 2010).

Entretanto, a maneira como o gestor opera os instrumentos da gestão escolar democrática no cotidiano, nem sempre garante que princípios e conteúdos democráticos permeiem suas ações (SOUZA, 2007). Os órgãos colegiados (conselhos escolares, grêmios estudantis e associações de pais, professores, funcionários ou equivalentes), considerados como espaços institucionais de participação democrática, em contextos de gestão centralizadora e autocrática, reverberam modelos pró-forma (BARCELLI, 2014).

Por mais que este princípio tenha sido promulgado há três décadas desde a Constituição, luta-se por um processo de democratização da gestão escolar ainda não consolidado. Lima (2018) tece algumas considerações acerca dos empecilhos à democratização escolar tais como: a disparidade tanto em termos substantivos, quanto temporais entre a GD transformada em letra de lei, e a sua (não) concretização no plano das práticas educativas; as recepções variadas e os modos de tradução diversos por parte dos governos e dos agentes sociais e até mesmo, o retrocesso de direitos educacionais que outrora já haviam sido assegurados. Ademais, localiza historicamente que nem a gestão, nem a escola surgiram de ideais democráticos, caracterizando assim, um descompasso entre as ideias e ações da política em questão.

É oportuno evidenciar que a GD tem marcado presença como pauta de estudos e pesquisas provocando o olhar dos pesquisadores, é o que se verifica em trabalho de revisão de literatura.

Realizou-se um estudo da produção das pesquisas que têm como escopo a gestão democrática da escola pública. O levantamento inicial da produção, se deu com a busca nos repositórios da Revista Brasileira de Política e Administração da Educação (RBPAE), da Scientific Eletronic Library Online (SciELO) e da Red de Revistas Científicas de América Latina y el Caribe y España y Portugal (Redalyc), no ano de 2017. A pesquisa iniciou com a descrição da palavra-chave “gestão democrática da educação”. Foram localizados uma ampla gama de produções acadêmicas que abordavam o objeto em diferentes campos de pesquisa como saúde, serviço social entre outros. Sendo o campo de pesquisa desta autora a educação, as produções que não correspondiam a este, foram descartadas. Logo, definidas as produções do campo em questão (44 artigos), prosseguiu-se a leitura dos resumos dos mesmos a fim de selecionar os trabalhos que se dedicavam ao estudo da gestão democrática no âmbito da escola pública, num total de 18 textos.

Encontrou-se algumas tendências de estudos em gestão escolar democrática: Participação na escola e GD – 33%; Conceito, modelos e concepções de GD - 27%; Eleições como forma de escolha da função de diretores - 22%; e em menor quantidade, a GD e o direito à educação – 6%; GD e qualidade da educação – 6%; Diretor escolar e a GD – 6%. A

preponderância das discussões acerca da participação e da eleição de diretores escolares, e o estudo de conceitos de gestão democrática, revela uma tendência dos estudos acerca da institucionalização e ocupação dos espaços de participação pelos diferentes sujeitos que atuam na escola.

Dentre os achados, destaca-se os estudos de Souza (2009) e Paro (2010). As análises apresentadas pelos autores, confrontam a perspectiva daquele que detém o poder na escola e corrobora a construção de uma perspectiva de gestão e de gestor, que toma a GD como processo político de participação, o diálogo e a autonomia como demanda de exercício coletivo, rompendo com modelos hierárquicos de funções e das relações pedagógicas. A gestão escolar, neste aspecto, se aproxima de um conceito mais amplo, que coloca em xeque a centralização de poder no interior da escola e questiona a figura de liderança do diretor, já que seu poder emerge de uma construção coletiva em torno de um projeto em comum, enfraquecendo perspectivas de liderança autocrática (centralização de poder), dando espaço a uma gestão escolar mais democrática (poder partilhado).

Em um campo maior de estudos realizados sobre a gestão democrática no âmbito das instituições escolares, ampliou-se o escopo da busca aos bancos de teses e dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) e da Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), utilizando-se como critérios os descritores: “gestão democrática da educação”, “gestão escolar democrática”; “gestão democrática escolar”; “gestão democrática na escola pública” e “gestão democrática da escola pública”, resultando preliminarmente 346 achados de pesquisas.

Excluiu-se os trabalhos que apresentavam: títulos repetidos (comparando o repositório CAPES a BDTD e entre o próprio repositório); os que tratavam de outros campos de pesquisas (teologia, psicologia, assistência social, saúde; arte, desigualdades); os que tratavam de avaliação de programas e/ou políticas de governo; e aqueles que se dedicavam ao estudo da gestão democrática no âmbito da gestão educacional e/ou sistemas de ensino; os que apenas tangenciavam o objeto de estudo. Por conseguinte, restringiu-se o foco de análise do objeto ao âmbito das instituições escolares.

As pesquisas levantadas que tratavam a gestão democrática no âmbito das instituições escolares constituem parte de uma ampla gama de trabalhos interessados em investigar o objeto sobre diferentes perspectivas mas que mantêm estreita relação entre si.

Nesse estudo, foram encontrados 53 trabalhos, elaborados sobre a forma de dissertações (92%) e teses de doutorado (8%). Quanto as categorias temáticas, identificou-se temas que integraram o objeto em estudo, distribuídas nas seguintes categorias: Espaços de participação -

41%; Eleições de Diretores - 17%; Estudo do conceito e concepção - 25%; Estudos da política na escola e as práticas escolares - 11%; Perspectivas dos sujeitos que atuam na/sobre a escola - 6%.

Os trabalhos inseridos na categoria temática “Espaços de participação”, se debruçam a discutir os conselhos escolares e elaboração do Projeto Político Pedagógico, enquanto locus privilegiado de envolvimento. Também estudam a participação da comunidade escolar e dos profissionais da educação nas tomadas de decisões na escola, na perspectiva da autonomia e descentralização da gestão. Percebe-se que boa parte das produções que se dedicam ao estudo da gestão escolar democrática exploram tais aspectos.

A segunda categoria temática mais pesquisada, “Estudo do conceito e concepção”, abarcam os trabalhos interessados em discutir os conceitos de democracia, a fim de identificar limites e possibilidades da GD da escola pública. Além disso, preocupam-se em estudar a trajetória histórica da democratização das relações no interior da escola, e as experiências dos indivíduos na construção da democracia na escola.

A “eleição de diretores” também recebe a atenção dos pesquisadores, analisando a relação existente entre a forma de do cargo de gestor escolar e participação na gestão da escola pública. Já as pesquisas que versam sobre o “Estudo da política da GD na escola e sua relação com as práticas escolares”, tratam a forma como a política da GD influencia na qualidade das práticas escolares.

Contudo, importa para este estudo os trabalhos que se aproximam do objeto de estudo desta pesquisa. Estes são representados em número bem menor, sendo 6% do total de trabalhos, as “Perspectivas dos sujeitos que atuam na/sobre a escola”. Nesta categoria, encontrou-se três trabalhos que estudam a GD do ponto de vista dos sujeitos que materializam a política na escola.

Dentre estes trabalhos, encontrou-se a dissertação de mestrado de Moraes (2015), na qual a autora procura investigar os sentidos e significações da gestão democrática, a partir da compreensão de pais, alunos, docentes, professores coordenadores e diretores de escolas, na dimensão previsibilidade, efetividade e implicações decorrentes, à luz de recortes pontuais articulados à literatura da área. O trabalho conclui, que a concepção de democracia direta se impôs dominante entre os envolvidos como sendo a ideal. A autora localiza uma distância entre o conceito de democracia propugnado por Bobbio (2000), e o que entendem os respondentes, não havendo clareza quanto aos elementos da democracia representativa. Verifica-se que há entendimento na população estudada, sobre as atribuições, a natureza e as finalidades dos órgãos colegiados, no entanto, na representação ignora-se a questão do papel de controle social

da educação, evidenciando uma tendência conformista na não participação nos espaços decisórios por parte das famílias.

Caceres (2013), em sua dissertação de mestrado, estuda as concepções das diretoras das Escolas Estaduais de Ensino Fundamental Ciclo I do município de Lins-SP acerca dos temas democracia e gestão democrática. A pesquisa evidenciou que tanto as diretoras quanto os demais sujeitos que fazem parte da equipe escolar estão submetido às precárias condições de trabalho nas quais o Estado exerce, sobre a perspectiva neoliberal, uma função extremamente controladora, desfavorecendo práticas reflexivas, autônomas e democráticas.

A dissertação de Silveira (2016) dedica-se ao estudo da perspectiva do diretor escolar do município de São Paulo sobre a gestão democrática. Seu trabalho constatou que há tendência do diretor de escola em restringir o conceito de gestão democrática ao plano formal, valorizando as regras e as normas expedidas por órgãos centrais da administração municipal, enquanto, internamente à escola, desvaloriza a participação ativa e direta nas tomadas de decisões dos membros da comunidade escolar, principalmente no caso de pais ou responsáveis e, claramente, estudantes.

Embora temática da GD da educação pública tenha sido estudada como apontada na incursão pela revisão de literatura, percebe-se que um número reduzido de pesquisas (MORAES, 2015; CÁCERES, 2013; SILVEIRA, 2016) esforçam-se a investigar sobre o ponto de vista da direção escolar. Mais especificamente, não encontrou-se a ocorrência de estudos dedicados a investigar a percepção de GD desse sujeito cotejados com o cotidiano escolar. Desse modo, a pesquisa aqui desenvolvida configura-se como uma importante contribuição com vistas a evidenciar os sentidos e as práticas dos diretores escolares na operação da política de GD.

Por isso, importa sobremaneira para esta pesquisa, não reduzir a análise da GD à descrição de processos, conceitos e execução, mas antes, de apreendê-la no âmbito das percepções, relações e interações sociais em que se forjam as condições para sua proposição e efetivação, ou seja, na dinâmica escolar pública, tomada como espaço privilegiado de participação.

Se por um lado, a escola sofre as influências das dimensões econômica, política e cultural da sociedade por outro, também as influencia, pois não existe escola sem os sujeitos e são estes que dão a sua forma ao aceitar, resistir, modificar e até mesmo, produzir políticas. Denota-se sobre este ponto de vista, que a escola é fruto dessa interação e não apenas mera receptora de políticas e diretrizes.

Na trama produzida entre as relações e interações dos diferentes sujeitos e suas múltiplas perspectivas no espaço escolar, os diretores escolares constroem coletivamente e em tensão entre si, uma compreensão acerca da gestão escolar democrática que circula no âmbito das ideias e valores determinando sua forma de agir no cotidiano da sua prática.

Entendendo a gestão escolar como um fenômeno predominantemente político-pedagógico (ou político-escolar), esta pesquisa tem como objeto o estudo da proximidade ou distanciamento entre as concepções e as práticas dos dirigentes escolares acerca da gestão escolar democrática. Para tanto, esta investigação toma como concepção teórico-prática de GD, a definição apresentada por Souza (2009)

A gestão democrática é compreendida então como um processo político no qual as pessoas que atuam na/sobre a escola identificam problemas, discutem, deliberam e planejam, encaminham, acompanham, controlam e avaliam o conjunto das ações voltadas ao desenvolvimento da própria escola na busca da solução daqueles problemas. Esse processo, sustentado no diálogo, na alteridade e no reconhecimento às especificidades técnicas das diversas funções presentes na escola, tem como base a participação efetiva de todos os segmentos da comunidade escolar, o respeito às normas coletivamente construídas para os processos de tomada de decisões e a garantia de amplo acesso às informações aos sujeitos da escola (SOUZA, 2009, p. 126).

Diante do exposto, e da atuação da pesquisadora na Rede Municipal de Ensino (RME) de Curitiba em diferentes unidades escolares e no Núcleo Regional da Educação (NRE) desta rede, a mesma foi instigada a investigar tal tema, pois parece existir diferentes compreensões acerca da gestão escolar democrática.

Mediante tais considerações, esta pesquisa tem como problema norteador compreender a percepção da política de gestão escolar democrática dos diretores das escolas de ensino fundamental da RME de Curitiba, e de que maneira esta percepção pauta suas ações no cotidiano da gestão escolar.

A hipótese, é que o ideal democrático entre os diretores da RME de Curitiba é preponderante na dimensão discursiva. Percebe-se que há um consenso sobre a gestão escolar democrática, mas a compreensão sobre sua extensão e aplicação na prática da escola são multifacetadas.

Tem-se como objetivo geral de pesquisa, apreender a percepção desse sujeito acerca da gestão escolar democrática e investigá-la na sua prática cotidiana onde ela se desvela. Mais especificamente, pretende-se neste estudo: verificar qual é a percepção de gestão escolar democrática sobre a qual o diretor opera; descrever e analisar, como concretamente os diretores escolares atribuem sentidos às suas ações; decodificar e interpretar as situações vivenciadas no cotidiano do diretor escolar por meio da análise dos dados de pesquisa a serem produzidos;

construir narrativas explicativas do processo social em questão; construir um quadro analítico capaz de traduzir as diferentes compreensões acerca do objeto de estudo.

Para atender aos propósitos deste trabalho, a metodologia adotada versa sobre a ênfase quantitativa e qualitativa. A primeira etapa desta pesquisa, dedicou-se à aplicação de um questionário a todos os diretores das 185 escolas de ensino fundamental da RME de Curitiba. O questionário dividido em três partes, tratou na primeira e segunda parte de identificar os sujeitos participantes da pesquisa por meio de perguntas que versavam sobre sua trajetória profissional nesta mesma rede. Num segundo momento, dedicou-se a captar a percepção desses sujeitos a respeito da gestão escolar democrática.

A segunda etapa desta pesquisa, de ênfase qualitativa, propõe um trabalho de investigação *in loco* por meio da técnica *shadowing*, complementada com a entrevista e a observação em espaços colegiados de três diretores escolares da RME de Curitiba, para compreender com mais aprofundamento as regularidades existentes entre a percepção da política de GD e a sua concretização na realidade escolar.

Ao longo desse estudo, busca-se os nexos relacionais que ajudam a explicar o processo social em questão. As análises desta investigação resultam em três imagens que ilustram a Tendência de Percepção de GD dos diretores investigados.

O presente texto está organizado em oito seções. A primeira parte denominada introdução, aqui apresentada e dedicada a localizar o tema desse estudo, bem como o objeto e problema de pesquisa. A segunda seção objetiva discutir a gestão democrática da escola pública localizando-a no plano normativo nacional e local. A terceira seção, discute a gestão escolar democrática do ponto de vista da participação procurando trazer ao debate a questão do consenso e do dissenso no jogo democrático. A quarta seção, busca problematizar a função de direção na organização escolar. No referido texto, é construído o conceito de percepção para este estudo por meio da aproximação da Teoria das Representações Sociais (TRS). A quinta seção, apresenta a metodologia utilizada neste estudo descrevendo o percurso de investigação desse estudo. A sexta seção analisa os dados produzidos pela aplicação do questionário, buscando captar a percepção de GD do diretor escolar. A sétima seção, analisa as dimensões do discurso e da ação de três dirigentes de escolas de ensino fundamental da RME de Curitiba, apresentando-as em imagens que as traduzem na gestão escolar dos sujeitos investigados. A última seção deste trabalho, apresenta as conclusões do estudo em questão.

2 GESTÃO DEMOCRÁTICA DA ESCOLA PÚBLICA: A PERSPECTIVA NORMATIVA

A temática da gestão democrática (GD) é objeto de discussão ao longo da história educacional brasileira, ganhando significados pertinentes ao contexto sociopolítico de cada período em que foi debatida. Pauta da agenda da política educacional a partir do final do século XX, ganha forte expressão na década de 1980, momento em que o país passava por um processo de redemocratização política. Tal conjuntura tornou-se campo fértil de debates e lutas com vistas a ampliar a participação democrática dos cidadãos nas decisões da organização da vida social sendo a democratização da educação parte desta.

A inserção do princípio da GD na Constituição Federal (CF) de 1988, bem como em outros dispositivos legais, coloca em tela a promoção de uma gestão mais participativa dos diferentes sujeitos que atuam na/sobre as escolas de ensino público. Pensar as políticas educacionais e exercer a gestão educacional, é uma construção histórica ocorrida a partir da atuação dos movimentos sociais que se dedicaram à reconstrução institucional da democracia desde a ruptura promovida pela ditadura militar. A seguir, traça-se um panorama legal a respeito deste princípio nas diferentes esferas que aqui interessam, federal e municipal.

2.1 PLANO NORMATIVO NACIONAL

A promulgação da CF/88 pode ser definida como o clímax do movimento de redemocratização pós-ditadura militar, é nesse contexto de luta que o termo “democratização da escola” se intensifica em decorrência da mobilização popular e do processo constituinte, resultando na aprovação do princípio de gestão democrática do ensino público, assinalado no texto constitucional.

O sucesso da retomada do Estado de Direito, através da redemocratização política, foi fundamental para que, no processo constituinte de 1987, os representantes das populações afetadas pela ausência de uma democratização substantiva pudessem inserir e formalizar na Carta Magna princípios e garantias tendentes à declaração e efetivação dos direitos sociais (CURY, 1997, p. 200).

A Carta Magna por meio de suas premissas, desenhou o contorno de uma sociedade justa, economicamente equilibrada e politicamente democrática (CURY, 2010) assegurando o exercício dos direitos sociais e individuais, a liberdade, a segurança, o bem-estar, o desenvolvimento, a igualdade e a justiça. O Estado deve garantir legalmente liberdade a todo

cidadão, ao mesmo tempo em que protege seus direitos e respeita suas condições fundamentais de vida.

Dentre os deveres inscritos ao Estado, cabe a oferta obrigatória, gratuita e universal da educação, a partir dos 4 anos de idade. Essa educação compulsória, representa o poder do Estado em impor, regular e controlar a educação.

O direito à educação, outorgado pela Constituição, é um dos primeiros direitos sociais garantidos caracterizado como direito público subjetivo, este último, imputa ao Estado a obrigatoriedade de promover o acesso universal à escola podendo o cidadão ou qualquer entidade legalmente constituída que se sentir prejudicado por falta de vagas na escola, acionar o sistema judiciário para exigí-lo.

Como meio de assegurar padrões de qualidade para que se efetive nas instituições educacionais, a Constituição Federal (CF) de 1988 aponta a democracia como um dos princípios as instituições e define a “gestão democrática do ensino público, na forma da lei” (Art. 206, Inciso VI). De acordo com Adrião e Camargo (2007), o termo “princípio” é utilizado para designar os postulados básicos e fundamentais presentes em todo Estado de direito. Assim sendo, a inserção deste princípio na Carta Magna tem valor ímpar em termos de legislação devendo permear todas as normatizações educacionais que se seguem pois não pode ser desrespeitado.

Todavia, fica expresso, que o princípio restringe-se às instituições públicas de ensino excluindo sua extensão ao domínio do ensino privado. Tal redação final, é fruto de embates entre setores ligados a interesses privados da educação e grupos representados pelo Fórum Nacional em Defesa da Escola Pública. As perspectivas entre estes diferenciavam-se tanto na qualidade da participação, quanto na forma de intervenção nos processos decisórios, resultando a escrita final numa conquista parcial, pois refletia a importância da promulgação deste princípio para o ensino público no texto constitucional e por outro, como analisam Adrião e Camargo (2007), teve sua abrangência limitada e sua operacionalização delegada a regulamentações futuras, diga-se aqui, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996.

As disputas ocorridas ao longo da Assembleia Constituinte permaneceram na arena política tornando mais evidentes e intensos os embates na tramitação da LDB, afinal, estava em questão a construção de um projeto de sociedade, uma vez que, para esta Lei são definidos fins, estratégias e conteúdo da educação nacional.

No período de tramitação do projeto de LDB atual (1988-1996), o conflito público versus privado, a disputa entre dois projetos de sociedade e de educação voltam ao cenário político-ideológico porém, marcaram presença novos atores. Um fenômeno contribuiu para isto: as escolas básicas confessionais católicas e algumas escolas públicas foram paulatinamente retirando-se do cenário educacional, para dar lugar às escolas privadas laicas em decorrência das profundas transformações da sociedade brasileira e das relações de produção que passaram a favorecer a versão perversa do capitalismo globalizado, neoliberal, cujo maior regulador é o mercado. Muitos aspectos então impulsionaram uma nova força hegemônica no campo educacional, com nítida tendência de conceber as instituições educacionais tanto da Educação Básica quanto da Educação Superior como empresas de ensino, e estas mobilizaram um grupo de atores sociais configurado pelos proprietários de escolas particulares e seus lobistas que se pautam exclusivamente pela lógica do lucro (BRZEZINSKI, 2010, p.190).

Novamente, estavam presentes os setores progressistas e os conservadores, agora estes últimos reforçados pelo discurso em voga do neoliberalismo. Apesar do clima de redemocratização, esta nova força como se refere Brzezinski (2010), atuou tensionando as discussões e disputas, resultando no texto da atual LDB que apresenta, em seu artigo 3º: “O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios: [...] VIII – gestão democrática do ensino público na forma desta Lei e da legislação dos sistemas de ensino” (BRASIL, 1996). O documento segue o texto estabelecido na Constituição, restringindo uma vez mais a GD ao ensino público.

A lei define o desenvolvimento do educando; o preparo para o exercício da cidadania e a qualificação para o trabalho. Para tanto, disciplina a educação no âmbito escolar, e enquanto exercício para a cidadania, estabelecendo que toda a organização escolar deve servir a este propósito e constituir-se como espaço democrático onde professores, alunos, pais ou responsáveis e gestores em geral exercitem a cidadania. Todavia, deixa sobre responsabilidade dos sistemas de ensino a definição das normas da gestão democrática do ensino público na educação básica, como observa Paro

[...] ao renunciar a uma regulamentação mais precisa do princípio constitucional da “gestão democrática” do ensino básico, a LDB, além de furtar-se a avançar, desde já, na adequação de importantes aspectos da gestão escolar, como a própria reestruturação do poder e da autoridade no interior da escola, deixa também à iniciativa de Estados e municípios – cujos governos poderão ou não estar articulados com interesses democráticos – a decisão de importantes aspectos da gestão, como a própria escolha dos dirigentes escolares (PARO, 2007, p. 75).

Apresenta-se assim, uma lei permeada por contradições, resultado da disputa expressa nos projetos políticos em jogo. Apesar de não estabelecer normas bem definidas a respeito da gestão democrática, ao estabelecer os princípios que deverão nortear o ensino, a LDB cita a participação considerada como um condicionante para a democratização da gestão escolar.

Como as descritas no artigo 14 “I - participação dos profissionais da educação na elaboração do projeto pedagógico da escola; II – participação das comunidades escolar e local em conselhos escolares ou equivalentes” (BRASIL, 1996).

Assim, tem-se na legislação em questão a participação sobre dois aspectos: dos profissionais da educação na elaboração do projeto pedagógico da escola e das comunidades escolar e local em conselhos escolares, sem especificar a constituição destes quanto ao seu caráter deliberativo ou consultivo e sem definir a participação de cada segmento no espaço em questão.

Destaca-se também, outras importantes indicações quanto as incumbências dos estabelecimentos de ensino no que tange a participação das famílias e sociedade civil na escola

VI – articular-se com as famílias e a comunidade, criando processos de integração da sociedade com a escola;

VII – informar os pais e responsáveis sobre a frequência e o rendimento dos alunos, bem como sobre a execução de sua proposta pedagógica (BRASIL, 1996).

Todavia, o documento isenta-se de estabelecer definições quanto a forma de escolha da função de diretor escolar, outro importante instrumento de democratização das relações escolares e de participação.

Quanto a autonomia das escolas, a referida lei trata em relação aos sistemas de ensino, determinando às unidades escolares públicas de educação básica progressivos graus de autonomia pedagógica e administrativa e de gestão financeira. Essa autonomia, vale ressaltar, segue a legislação brasileira do direito administrativo e público. No que diz respeito ao aspecto pedagógico, é exercida de acordo com as bases mínimas de conteúdos curriculares nacionais.

Sabe-se que a ideia de autonomia é relativa (BARROSO, 1996), uma vez que as instituições educativas devem ter como ponto de partida para suas atividades os dispositivos legais nacionais, estaduais e municipais, assim como as normas emanadas pelas secretarias de educação. Desta forma, mesmo trabalhando numa perspectiva colegiada todos os processos desenvolvidos devem estar pautados na visibilidade apresentada pelos órgãos superiores.

Apesar do princípio da gestão democrática já ter sido declarado há quase três décadas, caminha-se todo este tempo na tentativa desta construção democrática, ainda não consolidada. O debate que envolve a participação nas instituições públicas brasileiras intensificou-se desde a promulgação da Constituição de 1988 e a da LDB/96. O Plano Nacional de Educação (PNE), Lei nº 13.005 de 25 de junho de 2014, reacendeu o interesse pelo tema nas discussões que ocorreram no período que antecedeu a sua aprovação, ao prever meta e estratégias específicas

relacionadas à gestão democrática e ao estabelecer o prazo de dois anos, a partir de sua publicação para que os Estados, o Distrito Federal e os Municípios aprovassem leis específicas a respeito da GD aos seus respectivos sistemas de ensino. Cabe destacar, que o município de Curitiba ainda não respondeu tal ordenamento jurídico, portanto, não possui legislação específica disciplinando a GD.

Na meta 19 do Plano, o documento associa a gestão democrática, contraditoriamente, a critérios de mérito e desempenho e à consulta pública da comunidade escolar.

Para alcançar a referida meta elenca uma série de estratégias: sinaliza a priorização de repasses da União na área de educação aos entes que tenham aprovado legislação específica; incentiva as conferências e estimula espaços de participação (conselhos escolares e municipais e grêmios estudantis); aponta para o favorecimento de processos de autonomia pedagógica, administrativa e financeira nas instituições escolares, além de indicar o desenvolvimento de programas de formação de diretores escolares, inclusive, a aplicação de uma prova específica para a forma de escolha das funções de diretor.

As estratégias desenhadas para a meta da GD no PNE/2014, procuram reforçar a participação antes prevista na LDB/96, como nos conselhos escolares e nos processos de autonomia pedagógica, administrativa e de gestão financeira, mas também, ampliam as indicações de participação para os diferentes sujeitos que atuam no plano escolar como os profissionais da educação, alunos e familiares na formulação de projetos político-pedagógicos, currículos, planos de gestão escolar e regimentos escolares.

Destaca-se para meta apresentada no PNE/2014, o estímulo ao fortalecimento das associações de pais e o envolvimento de estudantes nos grêmios estudantis, uma vez que este tema aparece quase sempre secundarizado nos debates que tratam a temática.

Falar de democratização da gestão escolar implica em primeiro plano, pensar e viabilizar a democratização das gestões dos sistemas de ensino. No entanto, o texto do documento do PNE/2014 segue o mesmo caminho da LDB/96 ao indicar a GD ao plano das instituições escolares secundarizando a democratização das gestões dos sistemas de ensino

[...] não é inadequado se compreender que a escola é o epicentro do sistema educacional e, por isto, é preciso que a sua gestão se pautar pelos princípios e procedimentos democráticos, contudo, não é suficiente, uma vez que é razoável supor que diretores tenderão a agir em relação aos trabalhadores da escola e aos alunos e seus familiares, de forma parecida como são tratados pelos gestores dos sistemas, ou seja, se queremos relações mais horizontais no cotidiano escolar, um bom incentivo a isto é justamente horizontalizar as relações no âmbito do próprio sistema educacional. Assim, buscar formas de se democratizar a gestão do sistema educacional como um todo se mostra urgente (SOUZA, 2018, p. 69).

Nesta perspectiva, o PNE/2014 incumbiu Estados, o Distrito Federal e os Municípios da elaboração de seus respectivos planos de educação, ou adequação dos planos que já haviam sido aprovados em lei, em consonância com as diretrizes, metas e estratégias previstas no documento.

No texto a seguir, localiza-se os indicativos para a GD no município de Curitiba analisando de que maneira a RME organiza-se quanto aos ordenamentos normativos nacionais para o referido princípio.

2.2 PLANO NORMATIVO MUNICIPAL

Sabe-se que “a razão de existir da gestão educacional é a escola e o trabalho que nela se realiza” (VIEIRA, 2007, p. 63). Por vezes, esta noção parece obscurecida pelas legislações em vigor que denotam uma estrutura hierárquica da gestão da educação que distanciou o sistema da organização da escola.

[...] a gestão escolar não se esgota no âmbito da escola. Ela está estreitamente vinculada à gestão do sistema educativo. A instituição escolar, através de sua prática, "traduz" a norma que define uma modalidade político-institucional a ser adotada para o trabalho na escola. Essa norma – que afeta a prática escolar e, ao mesmo tempo, é afetada por ela – faz parte de uma definição político-educativa mais ampla de organização e financiamento do sistema educativo. [...] Com base nessas reflexões podemos afirmar que, ao pensar a gestão escolar, estamos necessariamente erguendo uma ponte entre a gestão política, a administrativa e a pedagógica. Ou seja, a gestão escolar não começa nem termina nos estabelecimentos escolares, tanto que não se trata de unidades autossuficientes para promover uma educação de qualidade (KRAWCZYK, 1999, p. 67).

Neste aspecto, a gestão escolar é um importante espaço de articulação entre os objetivos e os desenhos político-educacionais de realização no âmbito escolar e um espaço de encontro entre o Estado e a sociedade (KRAWCZYK, 1999).

Assim, estudar a gestão escolar, epicentro da política de GD da educação- unidade micro de análise - implica considerar e dialogar com a gestão do sistema – unidade macro de análise – como produtora e executora da política educacional local. Para tanto, toma-se como referência alguns aspectos normativos relevantes que marcaram a construção da GD na Rede Municipal de Ensino de Curitiba a fim de estudá-la num contexto mais ampliado da pesquisa.

2.2.1 Municipalização do Ensino em Curitiba

Descentralização de poder e autonomia são temas caros à GD da educação e recorrentes em pautas reivindicativas por processos mais democráticos. Sua efervescência se estabelece na década de 1980 decorrente de diversos movimentos a seu favor, se fortalecendo na conjuntura da CF/ 88. No plano de reformas dos sistemas de ensino a temática ganhou corpo visando fortalecer a democracia e nessa perspectiva se instaurou como ferramenta de gestão educacional vislumbrando a qualidade da educação.

Assim, a partir da Carta Magna o processo de descentralização ganha corpo e desenha novas formas de cooperação entre União, Estados, Distrito Federal e os Municípios. Isto os possibilitou criarem seus próprios sistemas de ensino atribuindo segundo Souza e Faria (2004), autonomia relativa na formulação de políticas educacionais, em específico para a Educação Infantil e o Ensino Fundamental visto que, até então, a esfera municipal detinha apenas o sistema administrativo. Contudo, cabe ressaltar uma vez mais, que a definição mais clara quanto aos sistemas de ensino foi normatizado mais tarde pela LDB/96.

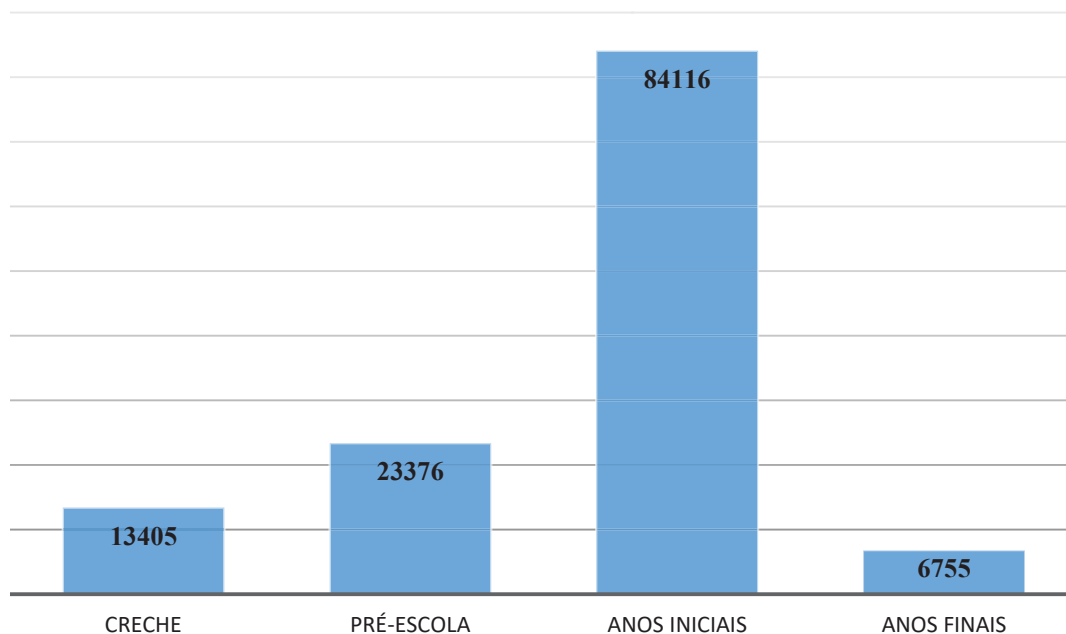
Induzidos à política de descentralização os municípios se viram diante de alguns desafios como esclarecem Souza e Faria (2004), no que diz respeito à participação no Regime de Colaboração, de forma solidária, junto aos Estados e à União; previsão da educação municipal, na formulação de suas Leis Orgânicas (LOs); elaboração dos Planos Municipais de Educação (PMEs); constituição de seus Conselhos de Educação e também de Acompanhamento e Controle Social.

Curitiba, seguindo as indicações legais nacionais instituiu seu próprio Sistema Municipal de Ensino (SISMEN), por meio da Lei Municipal n.º 12.090 de 19 de dezembro de 2006 e mesmo antes já possuía legislação sobre o Conselho Municipal de Educação (CME) por meio da Lei nº 6.763 de 22 de novembro de 1985. Nota-se, que o referido Conselho, só foi implantado posteriormente com a Lei Municipal nº 12. 081 de 19 de dezembro 2006.

Em sua estrutura, a RME de Curitiba é composta por 545 equipamentos que estão divididos em 185 escolas municipais (sendo 3 de educação especial); 220 centros municipais de educação infantil (CMEIs); 8 centros municipais de atendimento educacional especializado (CMAEEs); 41 faróis do saber; 4 bibliotecas, 2 gibitecas e 10 Núcleos Regionais da Educação (NRE).

As unidades escolares atendem a uma população de aproximadamente 128 mil estudantes da educação infantil aos anos finais do ensino fundamental. A distribuição das matrículas na rede municipal de ensino Curitiba pode ser observada no gráfico 1.

GRÁFICO 1- DISTRIBUIÇÃO DO TOTAL DE MATRÍCULAS DA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE CURITIBA ENTRE AS ETAPAS DA EDUCAÇÃO INFANTIL E ENSINO FUNDAMENTAL – CENSO ESCOLAR 2018.



FONTE: Adaptado de Censo Escolar (2019)

O maior quantitativo das matrículas municipais concentra-se nos anos iniciais do ensino fundamental, alcançando um percentual de 66% do total das matrículas na RME de Curitiba. Nos anos finais do ensino fundamental o percentual de estudantes matriculados é mais baixo, representando 5%.

Os estudantes que frequentam as instituições escolares da rede estão organizados em 120 escolas que atendem a Educação Infantil e o Ensino Fundamental do 1º ao 5º ano; 03 escolas que atendem da Educação Infantil até os anos finais do Ensino Fundamental; 08 escolas que atendem o Ensino Fundamental do 1º ao 9º ano e 54 escolas que atendem o Ensino Fundamental do 1º ao 5º ano.

Estas unidades estão distribuídas entre os 10 Núcleos Regionais da Educação (NRE), conforme quadro 1, sendo: Bairro Novo (BN); Boa Vista (BV); Boqueirão (BQ); Cajuru (CJ); Cidade Industrial de Curitiba (CIC); Matriz (MZ); Pinheirinho (PN); Portão (PR); Santa Felicidade (SF) e Tatuquara (TQ).

QUADRO 1 - DISTRIBUIÇÃO DO TOTAL DE ESCOLAS E CMEIS DA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE CURITIBA, POR NÚCLEO REGIONAL DA EDUCAÇÃO, EM 2019.

NRE	BN	BV	BQ	CJ	CIC	MZ	PN	PR	SF	TQ
ESCOLAS	19	25	21	20	27	7	20	15	16	15
CMEIS	29	26	23	25	46	5	15	16	14	22

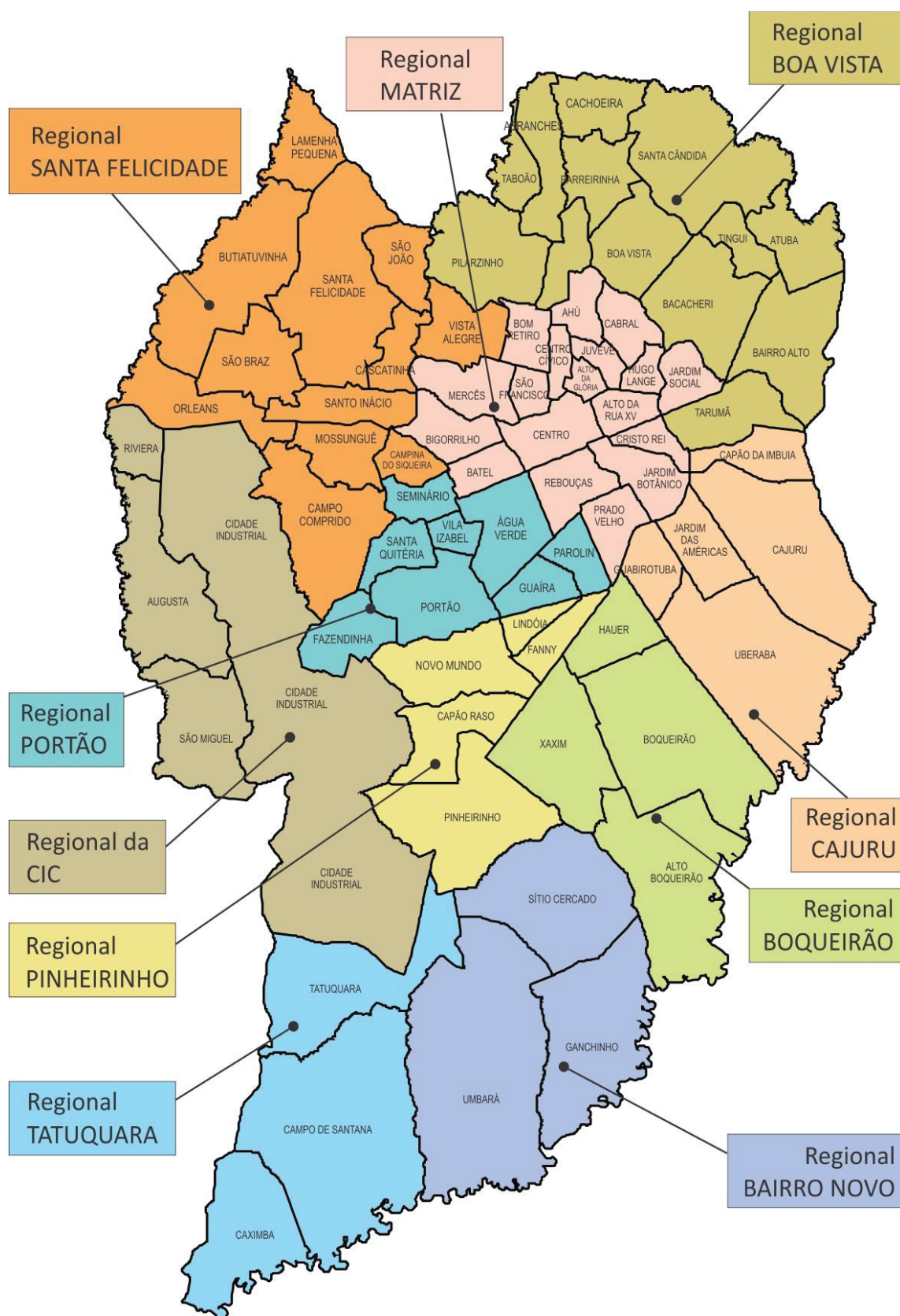
FONTE: Adaptado da SECRETARIA MUNICIPAL DA EDUCAÇÃO DE CURITIBA – DEPARTAMENTO DE PLANEJAMENTO, ESTRUTURA E INFORMAÇÃO (2019)

Os Núcleos Regionais da Educação de Curitiba estão alocados como unidades administrativas da Secretaria Municipal da Educação atendendo as unidades educacionais. De acordo com o Decreto Municipal nº 1197 de 2004, supervisionam os Centros Municipais de Educação Infantil, as Escolas Municipais, os Centros Municipais de Atendimento Especializado com a finalidade de apoiar e acompanhar a implementação das políticas educacionais no âmbito regional. O artigo 90, descreve as atribuições do referido órgão.

- I – constituir o elo de ligação entre as unidades, a administração regional e o nível central;
- II – realizar o diagnóstico da situação educacional de sua regional;
- III – analisar e desenvolver ações que viabilizem a descentralização dos serviços no âmbito do território da regional;
- IV – desenvolver um sistema de planejamento, com base no estabelecido no contrato de gestão entre o nível central e o nível regional;
- V – coordenar o planejamento, avaliação e o controle das ações de educação na regional, em conjunto com os diretores de escolas;
- VI – coordenar a integração inter-regional e desenvolver trabalhos intersetoriais com os demais órgãos da PMC, ampliando o atendimento a toda a população regional;
- VII – apoiar no controle e execução das ações do Programa de Descentralização de Recursos da SME e as APPF's das unidades de Ensino da regional;
- VIII – auxiliar no controle e execução dos contratos com terceiros, referentes a operações logísticas na Rede de Ensino da regional;
- IX – buscar e estabelecer parcerias com associações, organizações não governamentais, empresas e comunidade organizada em geral, identificando oportunidades de atuação integrada e intersetorial;
- X – prestar as devidas informações à população da regional de acordo com as diretrizes do nível central;
- XI – coordenar os serviços de auditoria referentes à regional;
- XII – administrar os recursos humanos considerando o dimensionamento das unidades escolares (CURITIBA, 2004).

De acordo com o Decreto, os Núcleos Regionais da Educação devem atuar em diálogo com as unidades educacionais pertencentes a regional e comunidade local na implementação das políticas educacionais. Na figura 1 é possível verificar a organização das regionais onde se inserem os NRE's de Curitiba.

FIGURA 1 – DELIMITAÇÃO DAS ADMINISTRAÇÕES REGIONAIS DE CURITIBA, EM 2015.



FONTE: Adaptado de IPPUC (2015)

Em tese de doutorado, Bellardo (2015) apresenta uma série de dados que indicam segundo a pesquisadora, que Curitiba possui grande capacidade de arrecadação, especialmente de ISS (Imposto sobre Serviços de qualquer natureza); uma rede municipal de ensino (RME) desde 1963 que atende uma grande população de estudantes desde a educação infantil até os anos iniciais e finais do ensino fundamental; além de possuir um quadro estável de servidores concursados, assim como equipe técnica formalmente qualificada atuando na administração, denotando assim uma condição especial se comparada a outros municípios paranaenses.

O SISMEN segue as ordenações nacionais que disciplinam a GD dedicando um capítulo na lei que o regulamenta para estabelecer por meio de seu artigo 25 os princípios da política da Gestão Democrática. No texto, estão previstas a participação na elaboração da proposta pedagógica do estabelecimento de ensino para os pais ou responsáveis dos estudantes; transparência dos procedimentos administrativos, financeiros e pedagógicos; descentralização das decisões dos processos educacionais; valorização dos profissionais do magistério e dos demais profissionais a serviço da educação; participação dos segmentos da sociedade e Conferências Municipais de Educação.

Sabe-se que existe no ordenamento jurídico brasileiro uma hierarquia das normas legais, onde a Constituição Federal ocupa o ponto máximo e as demais normas devem a seguir para não ter sua legalidade questionada e nesse sentido, na esfera municipal o princípio da GD segue a mesma toada do plano normativo nacional. Para além do estabelecido, indica um importante espaço de participação ao referir-se às Conferências Municipais de Educação, sendo esta uma grande oportunidade de debate, avaliação e proposição coletiva entre os segmentos da sociedade e governo para as políticas educacionais.

2.2.1.1 Conferências Municipais de Educação de Curitiba

Em seu artigo 60, a Lei Municipal n.º 12.090 de 19 de dezembro de 2006, estabelece a cada biênio a organização da Conferência Municipal de Educação de Curitiba (CMEC).

De acordo com Bellardo (2015), a I CMEC, realizou-se de junho a dezembro de 2011, sobre o tema “Qualidade Social da Educação”, destacando o Documento Final da I CMEC (2012), que tinha como finalidade envolver a sociedade curitibana na discussão de temas que subsidiassem a implementação de políticas educacionais, promovendo a qualidade social da educação. Os debates foram orientados na perspectiva de cinco temas: Formação e valorização dos profissionais da educação; Gestão e financiamento da educação; Educação integral;

Inclusão e diversidade e Planejamento e avaliação. A Conferência teve um amplo alcance de debates divididos entre etapa local e regional, envolvendo diferentes sujeitos.

Segundo a autora, as proposições registradas no Documento Final da Conferência Municipal, apontaram ainda a possibilidade do documento em questão fundamentar a elaboração do Plano Municipal de Educação, o que não se concretizou. É possível perceber com a experiência da I CMEC, conforme afirma Bellardo (2015), que a RME de Curitiba “demonstra ainda grande fragilidade, especialmente quando se trata da democratização dos espaços de participação da elaboração das políticas educacionais.” (Ibid, 2015, p. 272).

No ano de 2015, realizou-se a II CMEC, da qual resultou a elaboração do Plano Municipal de Educação de Curitiba (PME), aprovado no mesmo ano, sobre a Lei 14.681 de 24 de junho de 2015. O Plano determina como uma de suas diretrizes, o fortalecimento da gestão democrática e dos princípios que a fundamentam, prevendo na meta 22, assegurar condições para a efetivação da gestão democrática da educação, por meio da garantia da realização de eleição direta para direção das unidades educacionais (escolas e centros municipais de educação infantil), prevendo a participação de toda a comunidade escolar.

A meta inova ao sinalizar a eleição direta para as unidades de educação infantil na RME de Curitiba, vislumbrando a extinção da indicação política pelo Poder Executivo para a forma de escolha da função de direção escolar. Quanto as unidades escolares, estas têm forte tradição eletiva por meio de legislação própria desde 1983, assunto este que será abordado de forma mais sistemática oportunamente nesse estudo.

Reitera-se, que até o momento da presente pesquisa não se verificou movimento por parte do Poder Executivo, Sindicatos, Conselho Municipal de Educação ou Fórum Municipal de Educação de Curitiba, a fim de promover ações e discussões em favor de eleições para a direção dos Centros Municipais de Educação Infantil.

Ademais, o PME de Curitiba elenca uma extensa lista de estratégias visando o cumprimento da meta descrita que ratificam as já sinalizadas no PNE 2014/2024.

2.2.1.2 Conselho Municipal de Educação de Curitiba

A Lei nº 12. 081/2006 do Conselho Municipal de Educação apresenta em seu artigo 4º a definição deste órgão colegiado do SISMEN com funções normativa, deliberativa, consultiva, fiscalizadora, mobilizadora e de controle social, regulamentadas em regimento próprio, de forma a assegurar a participação da sociedade na gestão da educação municipal.

Sendo “órgãos colegiados de caráter normativo, deliberativo e consultivo que interpretam e resolvem, segundo suas competências e atribuições a aplicação da legislação educacional” (CURY, 2000, p. 44), os Conselhos Municipais de Educação têm função interlocutora entre o Estado e a sociedade tendo a representação da sociedade civil no trato das políticas educacionais.

Não há legislação no âmbito federal determinando a criação de Conselhos Municipais de Educação, cabe a decisão de criá-lo do próprio município. Portanto, não se verifica a existência de normatizações a serem seguidas quanto a sua organização, devendo cada município de acordo com a sua realidade, especialmente do seu sistema de ensino, definir sua estrutura. Isto implica, que este órgão tem autonomia para efetivar ações normativas, consultivas e fiscalizadoras das políticas educacionais locais a serem planejadas e implementadas no próprio sistema em que atua.

A composição dos membros do CME de Curitiba são descritos no artigo 2º

O CME será constituído por 15 (quinze) membros titulares e respectivos suplentes, representativos dos seguintes segmentos:

- I – 7 (sete) representantes do Poder Executivo Municipal, com formação e experiências nas diferentes áreas da educação, indicados pelo Prefeito Municipal;
- II – 1 (um) representante das instituições de educação infantil conveniadas, indicado pelo seu órgão representativo;
- III - 1 (um) representante dos servidores da educação, indicado pelo Sindicato dos Servidores Municipais de Curitiba – SISMUC;
- IV – 1(um) representante indicado pelo Sindicato dos Servidores do Magistério do Município de Curitiba – SISMMAC;
- V – 1 (um) representante dos pais de alunos, membro de entidade que os congrega junto à Rede Municipal de Educação e Ensino e que, prioritariamente, seja integrante:
 - a) do Conselho de uma Escola Municipal – EM;
 - b) do Conselho de um Centro Municipal de Educação Infantil – CMEI;
 - c) de uma Associação de Pais, Professores e Funcionários – APPF;
 - d) de uma Associação de Pais e Funcionários – APF.
- VI - 1 (um) representante das escolas particulares de Educação Infantil, indicado pelo Sindicato das Escolas Particulares do Estado do Paraná – SINEPE-PR, ou equivalente;
- VII – 1 (um) representante do Sistema Estadual de Ensino;
- VIII – 1 (um) representante das Instituições de Ensino Superior de Curitiba, formadores do Magistério;
- IX – 1 (um) representante da Câmara Municipal de Curitiba, indicado pelo seu Presidente (CURITIBA, 2006).

A Lei estabelece ainda, em seu artigo 5º, que cabe a cada segmento a ser representado no CME, definir a forma de indicação do conselheiro. Para cada membro titular é indicado um membro suplente, com idêntico mandato. Feitas todas as indicações, os membros do CME são nomeados por ato do chefe do Poder Executivo. Quanto ao Presidente do CME, este é escolhido por processo eletivo, dentre seus membros já nomeados na forma do parágrafo anterior. Ao

final do processo eletivo, o presidente do CME e sua diretoria são nomeados por ato do Chefe do Poder Executivo Municipal, sendo seu mandato de três anos.

Os conselhos representam hoje uma estratégia privilegiada de democratização das ações do Estado.

A função normativa, entretanto, se faz aproximar da organização da educação nacional para, dentro da lei, interpretando-a, aplicá-la em prol das finalidades maiores da educação escolar. Nesse sentido, a função do conselheiro implica o ser um intelectual da legislação da educação escolar para, em sua aplicação ponderada, garantir um direito de cidadania. (CURY, p. 42, 2006).

Entre suas funções, consultiva, de assessoramento e normativa, esta última para o referido autor é a mais importante, pois dela depende uma boa execução do ordenamento jurídico que lhe dá fundamento. Ao conselheiro, vale o compromisso de sua função com o direito dos cidadãos, exercendo-a de modo mais coerente com as finalidades maiores da educação.

O conselheiro, enquanto gestor público deve combinar o cidadão que ele é com o profissionalismo próprio de um agente público no interior de um órgão colegiado a serviço dos direitos dos cidadãos. Nesta perspectiva, o conselheiro deve agir com liberdade política no exercício dos direitos e vontade coletiva e de acordo com a legislação em vigor.

Apesar de representar a sociedade civil, o CME é integrante da estrutura do poder executivo municipal assim, mesmo como espaço colegiado, corre-se o risco deste órgão tornar-se um aparelhamento do Poder Executivo central, obliterando perspectivas mais pluralistas e coletivas de atuação. Em vez de serem o porta voz da sociedade ao governo tornam-se a voz do governo à sociedade.

Não há dúvidas quanto a importância do CME como espaço de representação colegiada por meio de uma GD, pois oferece à sociedade a possibilidade de atuar como órgão fiscalizador das políticas educacionais locais e também de normatizar sobre questões demandadas de necessidades da comunidade educacional e da sociedade civil, de acordo com as leis em vigor primando pela qualidade e pelo direito à educação.

Quanto às normatizações específicas a respeito da GD, o órgão emitiu uma Indicação CME/CGS n.º 01 em 29 de julho de 2014, que trata dos Princípios Norteadores para a Gestão Democrática nas Instituições de Educação e Ensino que compõem o SISMEN. O documento, seguindo a legislação nacional, reafirma os princípios outrora promulgados e indica quatro princípios para a gestão escolar: participação; autonomia; transparência; caráter público das decisões. Na mesma perspectiva de indicar pressupostos para a gestão escolar democrática, e

garantir a especificidade do trabalho pedagógico, o documento elenca ações as quais o gestor escolar deverá desenvolver com apoio administrativo e financeiro da mantenedora, contemplando

1. domínio dos aspectos legais e dos fundamentos da gestão democrática;
2. visão histórica da educação e dos sujeitos que compõem o espaço escolar, ou seja, compreensão acerca das transformações socioeconômicas, culturais e políticas que incidem sobre a escola e, consequentemente, caracterizam o seu público;
3. compreensão sobre a diversidade socioeconômica, de gênero e étnico-racial, as transformações históricas que integram o espaço escolar e os desafios para a construção da convivência pacífica;
4. valorização e incentivo ao desenvolvimento dos profissionais da educação, por meio da formação continuada e adequada às necessidades dos educandos, com vistas à melhoria da qualidade da educação;
5. compreensão dos aspectos relacionados à gestão dos recursos financeiros destinados à escola;
6. conhecimento dos resultados do sistema educacional e acompanhamento criterioso acerca do desempenho dos educandos da escola na qual atua, não com a intenção de estabelecer ranqueamentos, mas para assegurar a qualidade na aprendizagem de todos os educandos;
7. clareza quanto à sua função na garantia do direito à educação, expressa nos momentos de conflito ou tomada de decisões [...];
8. publicização do Regimento Escolar, zelando pelo cumprimento das tarefas inerentes a cada função, o que é essencial para o andamento qualitativo do trabalho pedagógico;
9. coordenação, acompanhamento, realimentação e viabilização do PPP na comunidade escolar (CURITIBA, 2014).

O documento elaborado pelo CME de Curitiba dirige-se especificamente ao gestor escolar. Nos apontamentos indicados, estes se referem mais a questões que estão estreitamente relacionadas a ações provenientes da mantenedora, ou seja, o documento não apresenta ações que são pertinentes e do dever da gestão central e deixam a cargo do gestor escolar, responsabilizando-o como promotor principal da GD na escola.

2.2.2 Conselhos escolares na Rede Municipal de Ensino de Curitiba

A participação por meio de conselhos escolares como forma de operacionalizar a GD é normatizada como princípio por meio da LDB/96. O município de Curitiba, como informado anteriormente, não possui legislação específica que trata a gestão democrática da educação, dessa forma, segue as normas deliberadas pelo Conselho Estadual de Educação (CEE), conforme indicação da lei que dispõe sobre o SISMEN. Assim, os artigos 5º e 6º da Deliberação nº 016/ 99 aprovada em 12 de novembro de 1999, estabelecem

Art. 5º - A direção escolar tem como principal atribuição coordenar a elaboração e a execução da proposta pedagógica, eixo de toda e qualquer ação a ser desenvolvida pelo estabelecimento.

Parágrafo único – É recomendável a adoção de órgão colegiado de direção, em atenção ao princípio da democratização da gestão escolar.

Art. 6º - A gestão escolar da escola pública, como decorrência do princípio constitucional da democracia e colegialidade, terá como órgão máximo de direção um colegiado.

§1.º - O órgão colegiado de direção será deliberativo, consultivo e fiscal, tendo como principal atribuição estabelecer a proposta pedagógica da escola, eixo de toda e qualquer ação a ser desenvolvida no estabelecimento de ensino.

§2.º O órgão colegiado de direção será constituído de acordo com o princípio da representatividade, devendo abranger toda a comunidade escolar, cujos representantes nele terão, necessariamente, voz e voto.

§3.º Poderão participar do órgão colegiado de direção representantes dos movimentos sociais organizados, comprometidos com a escola pública, assegurando-se que sua representação não ultrapasse 1/5 (um quinto) do colegiado.

§4.º O órgão colegiado de direção será presidido pelo diretor do estabelecimento, na qualidade de dirigente do projeto político-pedagógico (PARANÁ, CEE, 1999).

O documento, como se observa, não é preciso em especificar os segmentos que devem participar do colegiado, mas indica que toda a comunidade escolar deve ser representada, sendo concedido direito a voz e voto, além de ser possível também a participação de integrantes de movimentos sociais organizados. Quanto a vigência dos mandatos, há diferenciação entre cada escola, visto não ser regulamentada na legislação indicada. Dessa maneira, cada instituição escolar tem uma composição diferente deste espaço com pequenas variações regulamentadas em estatuto próprio.

Apesar de não haver na legislação apresentada, indicação de número mínimo nem máximo de participantes, o que permeia organização do conselho nas escolas da RME de Curitiba é o princípio da paridade como vislumbamento do equilíbrio entre comunidade escolar e comunidade local. A ausência deste princípio, nesta perspectiva, desequilibra a representação do conselho e portanto, minimiza e oblitera as diferentes vozes representadas. O colegiado, nesse sentido, é o exercício de poder de um coletivo que por meio da discussão se vê no mesmo grau de decisão e deliberação.

A paridade nos conselhos, de modo geral, se dá em obediência ao princípio da distribuição democrática do poder. Contudo, sozinha, não assegura por si mesma a partilha do poder que envolve outros elementos além da igualdade numérica.

No documento supracitado os diretores são considerados membros natos dos conselhos escolares presidindo este espaço. Essa indicação tem efeitos controversos ao princípio democrático que subjaz aos conselhos. Como espaço de participação institucionalizado, o conselho de escola representa o órgão máximo de decisão na instituição escolar caracterizados como “espaços contraditórios e destinados à expressão da contradição que lhes é inata”

(SOUZA, 2007, p. 149). Por vezes, essa contradição é suprimida por uma via unívoca de interesses como o do próprio diretor escolar mandatário do espaço em questão. Sendo ele o sujeito que figura a concentração de poder máximo da escola (PARO, 2001), a possibilidade de discordância e manifestação do contraditório é cerceada pela representação daquele que além de diretor da instituição escolar sobre a qual se decide os processos em pauta, preside também o colegiado é visto como aquele que detém as informações, os conhecimentos, sendo-lhe conferida uma grande autoridade.

Ademais, não é incomum encontrar nestes espaços a “falta de ligação entre representantes e representados” (PARO, 2016, p. 180), o que interfere na construção ou consolidação do colegiado como espaço de democratização das relações escolares, uma vez que seus desejos, ideias e intenções não dialogam com o que (ou quem) se representa.

Na RME de Curitiba, os diretores mesmo estando na presidência do colegiado, fazem parte do grupo de “trabalhadores da escola” e são incluídos como membros deste segmento. Assim, são contabilizados como integrantes sendo o diretor, titular e vice-diretor, suplente.

O que parece relevante destacar para além da composição formal dos conselhos escolares, é o papel que este órgão desempenha no contexto das relações sociais que se entrecruzam na prática escolar.

Os colegiados enquanto órgãos para tomada de decisões se tornaram espaço privilegiado de construção coletiva, pois expressam a voz plural da comunidade escolar caracterizada como veículo de poder de deliberação dos segmentos que os compõem e os representam para a condução e gestão da instituição educativa.

[...] a constituição de colegiados aglutinadores de esforços comuns de diferentes segmentos da comunidade escolar é considerada caminho para superar, no campo da administração escolar, os processos centralizados e fundamentados em decisões técnicas ou cartoriais [...] (MENDONÇA, 2000, p. 265).

A ideia de partilha de poder da gestão da organização educativa por meio do diálogo e discussão para a participação nas decisões dos sujeitos ali representados, confere a este instrumento de GD a expressão de democracia.

A relação entre os espaços colegiados e democracia é tensionada na medida em que a expectativa resolução de problemas é frustrada pelo próprio processo de discussão e diálogo, pressupostos da democracia que demandam tempo ampliado para as decisões coletivas.

Não obstante, estas limitações não devem suprimir o caráter de ordem democrática que promove o envolvimento de todos os segmentos mas antes, servem para aludir aos riscos de

uma falsa democracia na escola e para a ampliação da compreensão que fundamenta estes espaços.

[...] devemos entender o papel do colegiado, quando ele congrega todos os segmentos no interior da escola e funciona como um órgão eminentemente político, na medida que retira de cada um dos grupos o seu papel específico, unificando os interesses em prol do projeto da escola (RODRIGUES, 1985, p. 78).

Embora tais considerações permeiem uma noção entre os sujeitos a que este espaço se destina no cotidiano escolar esta noção corre o risco de ser eclipsada por vieses distorcidos do ideal

A visão das pessoas sobre o papel do conselho de escola, sobre sua razão de ser, tem a ver com a própria disposição dos indivíduos para participarem e com a orientação de tal participação. A esse respeito, parece haver um grande número de pessoas que veem o conselho de escola como uma espécie de sucedâneo da APM, por meio do qual se podem organizar festas e providenciar outras coisas que faltam no currículo escolar propriamente dito. Essas pessoas, diante da questão sobre a real função do conselho de escola, expressam-se de forma mais ou menos vaga, sem nunca privilegiar nele um caráter mais deliberativo, de tomada de decisões sobre os assuntos substantivos da escola (PARO, 2016, p. 176).

Na RME de Curitiba, apesar de não haver um documento normativo emitido pelo CME, há aqueles que servem de informação/orientação emitidos pela Secretaria Municipal de Educação endereçados aos estabelecimentos de ensino. Quanto às reuniões deste órgão, o Manual do Conselho de Escola (2016) da RME explicita a atuação dos representantes deste espaço.

Acompanhar e participar da construção e revisão do Regimento Interno da escola e/ou Estatuto do Conselho de Escola.
Acompanhar, analisar, aprovar e avaliar o Projeto Político-Pedagógico da escola continuamente.
Acompanhar as ações pedagógicas, administrativas e financeiras da escola. Promover, sempre que possível, círculos de estudos envolvendo os conselheiros a partir de necessidades detectadas, visando proporcionar desenvolvimento em seu trabalho.
Estabelecer critério de distribuição de material escolar e de outras espécies destinadas a educandos(as).
Participar da definição do calendário escolar da instituição, observando a legislação vigente e as diretrizes emanadas pela SME.
Debater e aprovar, em última instância, o Plano de Ação da escola.
Garantir a democratização da gestão escolar, divulgando as informações e decisões tomadas em reuniões do Conselho.
Garantir a todos oportunidades de acesso, permanência e qualidade de educação na instituição escolar.
Definir as prioridades para a aplicação dos recursos financeiros da unidade, dentre os quais os advindos do Programa de Descentralização, Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE), Mais Educação e/ou outros, em conformidade com a regulamentação específica de cada programa.

Proceder à avaliação de desempenho dos profissionais da educação em estágio probatório, na forma da lei, sempre que solicitada pelo Núcleo de Recursos Humanos da Secretaria Municipal de Educação.

Democratizar as relações na escola.

Propiciar a articulação e participação de todos os segmentos constitutivos da comunidade escolar.

Estabelecer para a escola instruções, indicações e critérios para a organização, funcionamento e articulação com a comunidade escolar, de forma solidária e responsável.

Fazer cumprir as normas disciplinares relativas a direitos e deveres de todos(as) da comunidade escolar, dentro dos parâmetros do Regimento Escolar e da legislação em vigor (CURITIBA, 2016).

A descrição acima poderá não ser praticada em sua integralidade, por razões diversas mas sugere às escolas da RME de Curitiba um parâmetro de prática que talvez apresente-se ainda distante da realidade da atuação de muitos conselheiros, uma vez que os colegiados agrupam diferentes segmentos.

O que se percebe, é que escola como espaço social não pode furtar-se a criar condições e espaços necessários de participação, de aprendizagem cidadã, debates e diálogos, que possibilitem a construção e consolidação de esferas públicas de decisão, fortalecendo cada vez mais o controle social.

2.2.3 Forma de escolha dos diretores escolares na Rede Municipal de Ensino de Curitiba

A democracia é consensualmente considerada uma virtude na medida que representa oposição a formas de governos privados. Sob este signo, a democracia opera para romper com o poder invisível para tornar o “governo público em público” (BOBBIO, 2017), pautada por princípios de publicidade, transparência e visibilidade daquilo que se governa.

Os princípios mencionados permeiam a administração das instituições públicas de todo o território brasileiro e mais especificamente, das escolas públicas brasileiras.

O processo de escolha da função de direção escolar tem atenção especial no processo de democratização das escolas públicas. Essa compreensão tem no mecanismo eleitoral de provisionamento expressão chave da democratização das gestões e das relações que se dão no interior da organização educativa. A escolha por meio de eleições da direção escolar aponta para uma compreensão do caráter democrático do processo por envolver a participação política de todos os segmentos e expressar o poder de escolha de quem a comunidade deseja ter como seu representante. Paro corrobora esse entendimento afirmando

[...] a defesa da eleição como critério para a escolha de diretores escolares está baseada em seu caráter democrático. [...] À medida que a sociedade se democratiza, e como condição dessa democratização, é preciso que se democratizem as instituições que compõem a própria sociedade. Daí a relevância de se considerar a eleição direta, por parte do pessoal escolar, alunos e comunidade, como um dos critérios para a escolha do diretor de escola pública (PARO, 2003, p. 26).

O movimento democrático que o processo eletivo provoca em torno da comunidade escolar têm efeitos diversos sobre a própria compreensão da dimensão política dos sujeitos envolvidos, reverberando em sua prática.

[...] é com a discussão política e a ação política coletiva que o indivíduo cujas atividades diárias concentram seus interesses num pequeno círculo em torno de si mesmo aprende a sentir pelos outros e junto com os outros e se torna conscientemente membro de uma grande comunidade (MILL, 2018, p. 166).

Embora a eleição não assegure que uma gestão seja democrática, a forma de escolha¹ do diretor que contemple a participação de todos os sujeitos que atuam na/sobre a escola constitui um importante passo para que ela se efetive. Ao assumir a função com respaldo da comunidade escolar, o gestor ganha legitimidade (PARO, 2010) para exercer esse papel de liderança. Ao mesmo tempo, quando eleito, esse sujeito tem a possibilidade de construir com o apoio de um processo legítimo pelo qual foi escolhido uma relação de compromisso e parceria não somente com aqueles que o elegeram, mas com todos e cada um da escola e da sociedade civil em interlocução com Estado e governo local, em prol de um trabalho coletivo que assegure a proteção e o cumprimento do direito à educação.

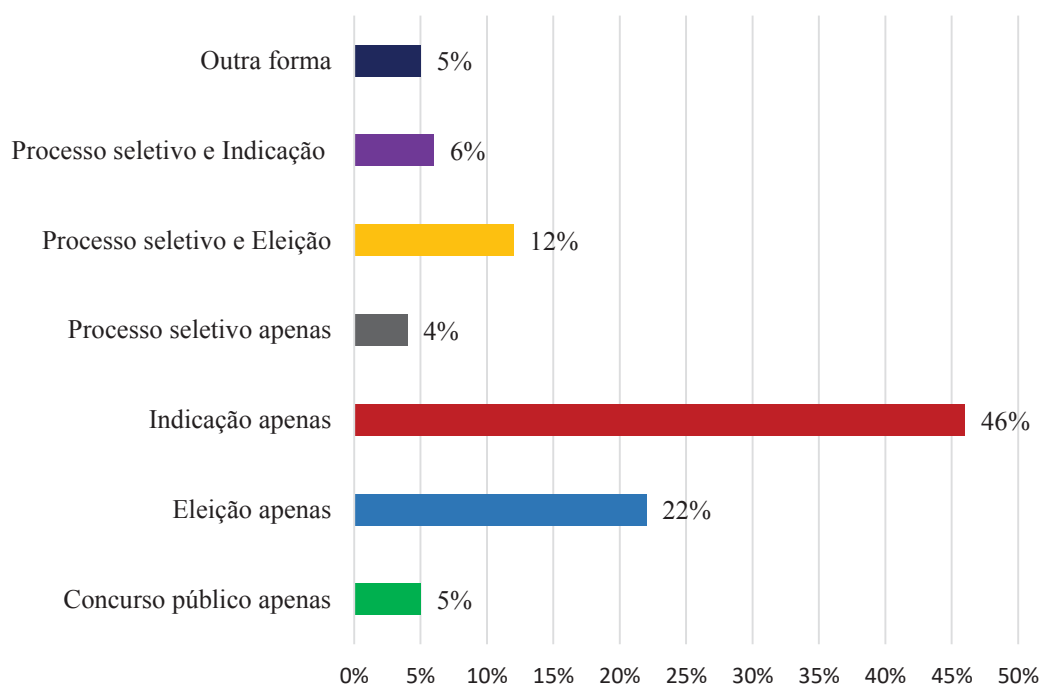
Os sistemas de ensino brasileiros compartilham formas diferentes de escolha para a função de direção escolar. Em tese de doutoramento, Mendonça (2000) ao analisar a legislação e as normas que regem os sistemas de ensino das unidades Federadas, municípios e capitais, aponta duas formas de escolha denominadas, puras: nomeação, a livre indicação pelo poder executivo e eleições diretas e para provimento do cargo de direção: concurso público. O pesquisador chama de mistas as formas que se desdobram em duas ou mais etapas, a estas chama seleção e eleição, aquelas em que os candidatos são previamente selecionados em provas escritas, seguidas de processo eletivo.

¹ Optou-se neste trabalho pelo uso do termo “forma de escolha” para indicar os processos relativos a ocupação da função de direção e vice-direção escolar em consonância aos esclarecimentos apresentados em tese de doutorado por Scalabrín (2018).

Em consulta a plataforma on-line QEdU, foi possível conferir a base de dados produzida tendo como fonte o Questionário do Diretor da Prova Brasil/SAEB 2017².

Utilizou-se para o recorte dos dados apresentados nos gráficos 2 e 3, a questão quatorze que indagava aos diretores escolares sobre a forma de escolha por meio da qual ele assumiu a função na escola em exercício.

GRÁFICO 2 - PERCENTUAL DE ESCOLAS PÚBLICAS BRASILEIRAS SEGUNDO A FORMA DE ESCOLHA DA FUNÇÃO DE DIREÇÃO ESCOLAR, EM 2017.



FONTE: Adaptado de QEDU/QUESTIONÁRIO PROVA BRASIL (2019)

Os dados mostram que são variadas as formas de escolha dos diretores escolares das escolas públicas entre os entes federados. Percebe-se que a forma “indicação apenas” se sobrepõe com 46% do total das respostas. Logo em seguida, a forma de escolha pela via “eleição apenas”, alcança os 22% de respostas no território brasileiro, no ano de 2017.

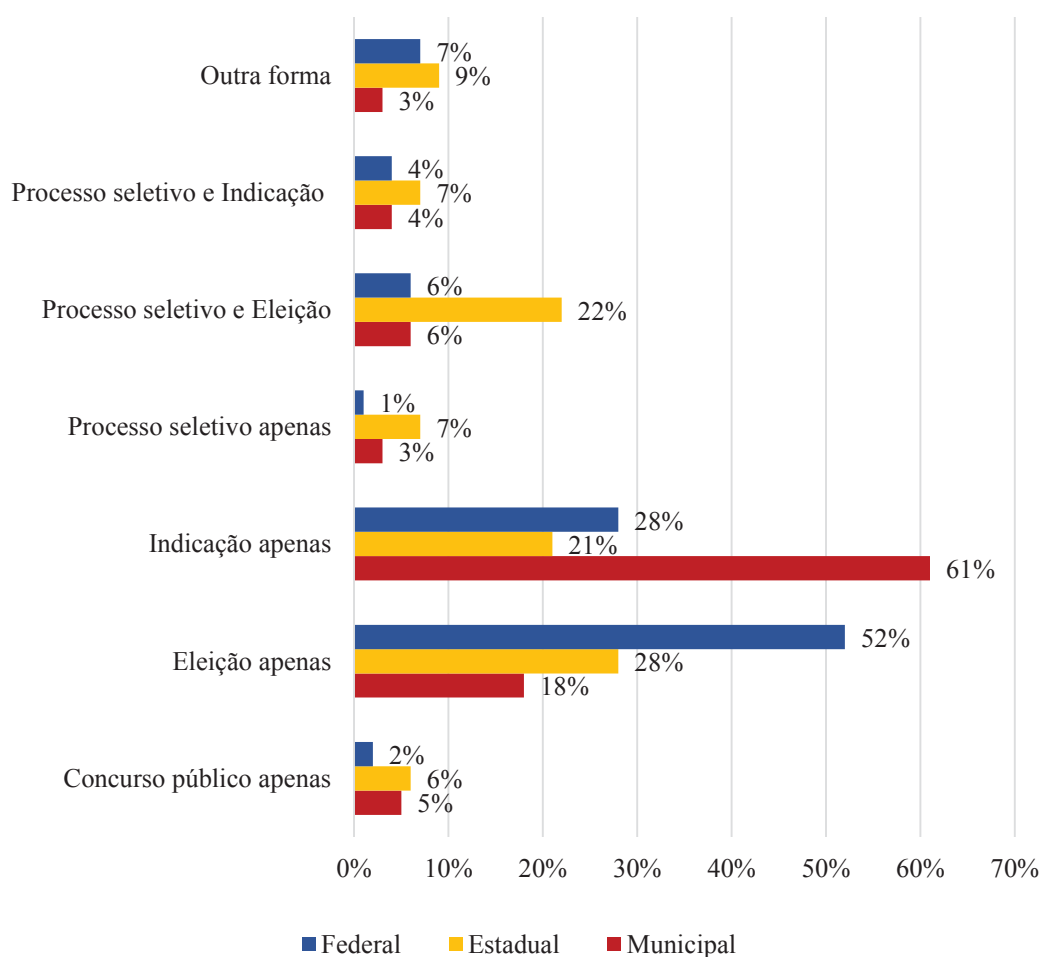
Quando esses dados são estratificados por dependência administrativa, como ilustra o gráfico 3, vemos que no âmbito municipal evidencia-se a predominância das formas de escolha via “indicação apenas” com 61% das respostas, contra 21% da esfera estadual e 28% da esfera federal. Quanto ao processo “eleição apenas”, os municípios se destacam pela sua baixa

² Conforme o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP, 2019), o Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB) é composto por avaliações externas em larga escala. O instrumento avaliativo é aplicado a cada dois anos pelo INEP buscando aferir a qualidade da educação básica brasileira.

percentagem, marcando 18% das respostas. As instituições federais alcançam 52% das respostas e as estaduais, 28%.

Ainda no gráfico 3, é possível perceber que das formas mistas de escolha, se destaca o “processo seletivo e eleição” com 22% de respostas, para as escolas de âmbito estadual. O atual Plano Nacional de Educação (PNE) 2014-2024, estabelece na sua meta 19 “para a nomeação dos diretores e diretoras de escola, critérios técnicos de mérito e desempenho, bem como a participação da comunidade escolar” conjuntamente, indicando uma forma de seleção mista.

GRÁFICO 3 - PERCENTUAL DE ESCOLAS PÚBLICAS BRASILEIRAS, SEGUNDO A FORMA DE PROVIMENTO DA FUNÇÃO DE DIREÇÃO ESCOLAR, POR DEPENDÊNCIA ADMINISTRATIVA, EM 2017.



FONTE: Adaptado de QEDU/QUESTIONÁRIO PROVA BRASIL (2019)

Nota-se que a forma de escolha por meio de indicação (política) para a gestão das escolas encontra largo espaço nas dependências administrativas municipais a despeito dos referenciais teóricos apontarem prejuízos e desrespeito aos princípios democráticos por meio desta prática, ela permanece ainda arraigada e viva em muitos municípios brasileiros que

inadvertidamente preferem manter seu poder de mando resguardados sobre a tutela do governo local.

Indicar política ou tecnicamente o dirigente escolar pressupõe compreender a direção da escola pública não como uma função a ser desempenhada por um especialista da carreira do magistério, mas como um cargo político de confiança do governante municipal ou estadual ou como instrumento de compensação no jogo político-eleitoral. Isto requer, ainda antes, reconhecer na figura do diretor a expressão primeira do poder público representado pela instituição escolar, ou seja, o diretor é, neste caso, o governador ou o prefeito em menor “escala” e, como tal, tem antes de tudo a tarefa de chefiar uma repartição pública (SOUZA 2007, p. 165).

Seu compromisso, portanto, é muito mais próximo com quem o colocou em tal função, e mais distante da comunidade escolar. Os critérios de impessoalidade que caracterizam o exercício de sua função são minimizados e dão vazão a relações clientelísticas de atuação.

O município de Curitiba vive uma realidade singular quanto a forma de escolha dos diretores escolares se comparado aos demais que têm a escolha da função de direção das unidades escolares por via de indicação, como apresentado no gráfico 3.

Em sua Rede Municipal de Ensino, os diretores e vice-diretores escolares³ são escolhidos para a função por meio de eleição direta para a gestão das unidades, trienalmente. O processo eleitoral na rede encontra efetividade anterior à própria Constituição brasileira de 1988, estando em vigor desde 1983. O processo encontra-se disciplinado por meio da Lei nº 14.528, de 20 de outubro de 2014, a qual dispõe sobre a eleição dos dirigentes escolares do município de Curitiba e revoga as leis anteriores (Lei nº 8.280, de 27 de outubro de 1993, e a Lei nº 9.717, de 24 de novembro de 1999).

Segundo legislação vigente podem concorrer às eleições, os integrantes do quadro próprio do magistério, em efetivo exercício, desde que já tenham cumprido o estágio probatório, na matrícula a qual pretendem concorrer; não tenham recebido penalidade administrativa aplicada após processo administrativo disciplinar; tenham disponibilidade para cumprir 40 horas semanais de trabalho; tenha vaga fixa na unidade ou tenha desempenho das atividades na escola nos 3 anos ininterruptos que antecederam a candidatura; seja considerado apto na avaliação dos exames periódicos realizado pela medicina do trabalho e não tenha sido condenado em ação penal por sentença transitada em julgado nos 5 (cinco) anos anteriores ao pedido do registro de candidatura. Os diretores e vice-diretores são eleitos para coordenar o

³ No município de Curitiba a RME convive com formas híbridas de forma de escolha para direção das suas unidades educacionais: Centros Municipais de Educação Infantil e Escolas Municipais. Para a primeira, é destinada a indicação política para gestão das suas unidades, sendo que, para a segunda, há a realização de eleições diretas para as funções de diretor e vice-diretor.

processo político-pedagógico em consonância com as diretrizes propostas pela Secretaria Municipal da Educação.

A última regulamentação que trata a forma de escolha da função de direção e vice-direção das unidades educacionais que ofertam Ensino Fundamental em Curitiba sancionada em outubro de 2014, descreve a normativa da escolha por eleição direta, com voto direto e secreto, com mandatos de três anos. Uma das mudanças mais significativas em relação as demais leis, se refere ao princípio democrático de alternância de poder, detalhada no artigo 4º

O mandato do diretor e do vice-diretor é de 3 (três) anos, com início no dia 1º (primeiro) de janeiro do ano subsequente àquele no qual ocorreu sua eleição.
 § 1º Será permitida apenas uma reeleição para mandato imediatamente posterior, a partir da vigência desta lei.
 § 2º Para fins de reeleição de que trata o § 1º, é irrelevante a função que o membro do magistério ocupou na direção da escola municipal - diretor ou vice-diretor, sendo, portanto, inelegível em mandato imediatamente posterior, para qualquer um dos cargos de direção - diretor ou vice-diretor, o membro do magistério que já teve reeleição (CURITIBA, 2014).

A lei em vigor define que é possível uma reeleição consecutiva, sendo indiferente a função (direção ou vice-direção escolar). Ao integrante da equipe dirigente é permitido dois mandatos consecutivos, sendo que o pretendente deve retornar a função de origem para participar de um novo pleito como candidato.

Esta determinação na lei destaca-se como fundamental para o exercício democrático escolar permitindo a rotatividade necessária ao quadro de dirigentes. Em legislações anteriores a respeito da forma de escolha dos dirigentes escolares na RME de Curitiba, o profissional ocupante da função de direção da unidade poderia reeleger-se concorrendo em processo eleitoral subsequente ora como vice-diretor ora como diretor, o que lhe permitia permanecer por vários mandatos consecutivos na gestão escolar, como consta na Lei nº 8.280 de 27 de outubro de 1993.

Art. 3º O mandato do diretor e do vice-diretor é de 03 (três) anos, com início no primeiro dia útil subsequente àquele do encerramento do calendário escolar, no qual se verificou sua eleição, admitida 01 (uma) reeleição consecutiva (CURITIBA, 1993).

Este dispositivo foi durante muito tempo a marca de direções que se perpetuaram durante anos nas gestões das escolas⁴. O que causa inquietação diz respeito ao que torna a

⁴ Vide dissertação de Finatti (2016), que ao pesquisar o processo de forma de escolha dos diretores e vice-diretores escolares por meio da eleição direta na RME de Curitiba, obteve como um de seus achados, que o processo por meio de eleições diretas não garante a rotatividade na função de direção escolar.

permanência na função e consequentemente no poder, por longos períodos na gestão escolar algo comum entre os referidos diretores a ponto de a cada novo pleito esses indivíduos não se constrangerem a candidatar-se e a concorrerem novamente à direção tornando esse fato natural na perspectiva desses sujeitos.

A gestão da escola enquanto campo de disputa é tensionada por forças que operam tanto para manter a ordem vigente quanto para ressignificá-la por meio de perspectivas que amplifiquem o compartilhamento do poder o que intenta-se por meio da legislação vigente que trata a eleição para diretores e vice-diretores da RME de Curitiba.

Embora vislumbre-se a troca de dirigentes escolares que há muito permanecem nas gestões das escolas de ensino fundamental da RME de Curitiba registra-se que em 03 de setembro de 2019, os vereadores municipais Tico Kuzma e Pier Petruzzello submeteram à apreciação da Câmara Municipal de Curitiba um Projeto de Lei⁵ que propõe a alteração da redação do artigo 4º da lei nº 14.528, de 20 de outubro de 2014, que dispõe sobre a eleição de diretores e vice-diretores das Escolas Municipais de Curitiba. Segundo os propositores, o artigo deveria passar a vigorar com a seguinte redação

Art. 4º O mandato do Diretor e do Vice-Diretor é de 3 (três) anos, com início no dia 1º (primeiro) de janeiro do ano subsequente àquele no qual ocorreu sua eleição.

§ 1º Será permitida apenas uma reeleição no mesmo cargo para mandato imediatamente posterior, a partir da vigência desta lei.

§ 2º Para fins de reeleição de que trata o § 1º, é relevante a função que o membro do magistério ocupou na direção da escola municipal - Diretor ou Vice-Diretor, sendo portanto permitido, ao membro do magistério que já teve reeleição, a eleição em mandato imediatamente posterior para cargo diferente daquele ocupado.

§ 3º Os mandatos a que se refere o § 2º quando de duração superior a 18 (dezoito) meses, a partir da data de designação, contarão como mandato integral na hipótese de reeleição (CURITIBA, 2019).

De acordo com a redação proposta⁶, o integrante da equipe dirigente reeleito pode candidatar-se em mandato subsequente, em cargo diferente do ocupado, ou seja, o documento permite a volta da prática da chamada “dobradinha”, em que dirigentes escolares se reelegem alternando a função permanecendo por longos mandatos na gestão da escola. A possibilidade do retorno dessa prática pode implicar em retrocesso na perspectiva da gestão escolar democrática, uma vez que ignora todo o processo de discussão ocorrido com os diferentes segmentos que antecedeu a aprovação da lei que encontra-se em vigor, ou seja, com as escolas

⁵ Proposição Nº 005.00186.2019 da Câmara Municipal de Curitiba.

⁶ Destaca-se que até o momento da consulta a proposição, em 04 de novembro de 2019, o documento supracitado encontrava-se em trâmite na Câmara Municipal de Curitiba.

de ensino fundamental da RME de Curitiba, representantes de pais de alunos, assim como com os Sindicato dos Servidores dos Servidores do Magistério Municipal de Curitiba e Sindicato dos Servidores Públicos Municipais de Curitiba, e também com representantes da Secretaria Municipal de Educação.

Em que pese os apontamentos sobre o processo de disputa na legislação que dispõe sobre o processo eletivo dos diretores e vice-diretores do município, reitera-se que o princípio da alternância no poder não é elemento único da democracia na escola, mas integrante e vital pois confere a possibilidade de inserir diferentes vozes no jogo democrático vislumbrando o afastamento de tendências de manutenção de excessos de poder e relações clientelísticas, fortalecendo o imperativo da gestão escolar democrática por meio da soberania da vontade da comunidade escolar e local.

3 DEMOCRACIA E PARTICIPAÇÃO NA ESCOLA PÚBLICA

A democracia considerada como campo de disputa das diferentes forças que operam na política se tipifica com características oscilantes devido a dinamicidade e complexidade das relações humanas e institucionais que fundamentam a forma de um governo. É o que se viu na seção anterior desse trabalho na configuração do plano normativo nacional e municipal para a GD da escola pública. Conquanto, a ideia que a acompanha carrega em si, algo que encontra razão de ser nos princípios de igualdade, liberdade, diversidade, reconhecimento, transparência das ações, alteridade, direitos e deveres.

Nos Estados Democráticos de Direito, a democracia ganha os sinônimos de participação, reconhecimento de direitos do cidadão, pluralidade política e eleições livres por meio do sufrágio universal. Essa noção de democracia é utilizada por governos como expressão contra qualquer suspeita de autoritarismo, ditadura ou absolutismo.

A relação entre poder e democracia encontra variações a depender da perspectiva sobre a qual é considerada. Para Bobbio (2017, p.29), o Estado despótico “é o tipo ideal de Estado, de quem se coloca do ponto de vista do poder; no extremo oposto, encontra-se, o Estado democrático, que é o tipo ideal de Estado, de quem se coloca do ponto de vista do direito.”

Contudo, a relação democracia e poder pode não ser antagônica como afirma o teórico. O poder faz parte da condição humana, do viver em sociedade. A relação entre os homens, é pré condição para sua existência, faz parte da natureza humana submeter o outro a uma relação de poder, é o que afirma Arendt (2001, p. 212), “o poder passa a existir entre os homens quando eles agem juntos, e desaparece no instante em que eles se dispersam”. Nesse sentido, para a autora, o poder encontra razão de ser na própria ação humana e na existência do outro, daí decorre que sua vigência está atrelada à pluralidade do homem (ARENDT, 2001). Quanto mais próximos uns dos outros, mais potencialidades de ações e mais poder se constitui.

Se a democracia é a contraposição do governo de um só, uma vez que é designada como “o governo de muitos” (BOBBIO, 2017, p.180), e o poder só existe mediante a interação com o outro (ARENDT, 2001), tem-se que o poder é condição de exercício da democracia. Importa então para a democracia, os fins sobre o qual o poder opera. A presença de um Estado democrático não é sinônimo de governo democrático, assim como o poder que permeia suas instituições e as relações que nela se dão, não são necessariamente simétricas. Pelo contrário, antes tem íntima ligação com assimetrias de poder entre culturas, ideias, perspectivas, posições sociais e conhecimento.

A democracia é o princípio basilar para as instituições públicas brasileiras. Essa compreensão é inconteste à própria noção de Estado Democrático de Direito. Contudo, as acepções e implicações quanto a esse princípio no interior das escolas públicas, assumem diferentes arranjos.

A democratização das instituições escolares públicas é um processo permeado por tensões, lutas, embates, promessas e também, frustrações. Esse processo, está ligado a própria noção das democracias modernas, as quais atribuíram papel especial às instituições ao defini-las como o meio através do qual os cidadãos realizam as suas aspirações e os seus interesses. Ao mesmo tempo em que o termo (democracia) alargou sua extensão nas instituições públicas escolares após a Constituição de 1988, parece ser considerado com certo ceticismo senão, com suspeita da sua efetividade por aqueles que por algum motivo frequentam este espaço e o compartilham cotidianamente. Essa desconfiança tem razão própria na atual conjuntura política brasileira, mas também encontra barreiras na raiz da administração pública brasileira. Enquanto política pública, a GD encontra dificuldades que advêm de um Estado marcado fortemente por ordenações patrimonialistas (MENDONÇA, 2000)⁷.

Durante muito tempo, esse processo de democratização esteve relacionado ao direito à uma educação pública e de qualidade (OLIVEIRA; ARAÚJO, 2005). A democratização, tinha como objetivo favorecer a inclusão, sobre o ponto de vista do atendimento à demanda. A educação passou a ser considerada numa perspectiva quantitativa, uma vez que o país investiu na expansão da ampliação do ensino, ainda que não se realize em todas as etapas da educação básica. De acordo com Beisiegel (2006), embora a escola tenha perdido em termos qualitativos, a democratização trouxe às camadas carentes serviços antes inacessíveis. A tentativa em empreender uma educação de qualidade para todos aqueles que se beneficiavam do serviço ofertado pela escola, ampliou a discussão e a compreensão sobre a pauta e a necessidade de repensar as “estruturas de poder no interior das escolas e dos sistemas de ensino pela incorporação de mecanismos de democratização da gestão escolar” (MENDONÇA, 2000, p.82).

O processo de democratização da gestão da escola pública foi permeada por reivindicações e críticas a centralização administrativa e a rigidez hierárquica nos sistemas de ensino; à separação entre planejamento e execução, e a exclusão nos processos decisórios dos sujeitos que fazem parte da organização. Assim, a GD imbuída de um caráter político da prática

⁷ Mendonça explicita que o patrimonialismo é “uma forma de organização da sociedade inspirada na economia e no poder domésticos e baseada na autoridade santificada pela tradição. Na estrutura patrimonial do Estado da autoridade é organizado segundo os mesmos princípios do poder doméstico, objetivando a satisfação de necessidades pessoais, de ordem privada.” (MENDONÇA, 2000, p. 50-51)

social colocou-se como luta à “ênfase organizacional e tecnicista, bem como ao reducionismo normativista da busca pela eficiência pela racionalização dos processos” (MENDONÇA, 2000, p. 82). É importante destacar que o caráter tecnicista de gestão escolar anda na contramão do caráter político-democrático que rege a escola pública brasileira, sendo possível verificar tensionamentos entre um e outro. Essas tensões repousam sobre a ideia de que o compartilhamento do poder e a maior quantidade de participantes para a tomada de decisões comprometeria que os objetivos desejados e desenhados por políticas públicas alcançassem sucesso de efetivação caracterizando sua ineficiência. Esta noção se refere a uma perspectiva de que a concentração de poder é condição necessária para a efetividade e a governabilidade, contrariando os pressupostos de pluralidade de participantes com diferentes posições ou pontos de vista nos processos de construção de tais políticas.

Como espaço democrático de vivência de diferentes sujeitos, o princípio⁸ da GD é tensionado por formas resistentes e persistentes de poderes privados

[...] o princípio da gestão democrática tem um interlocutor (oculto?) que é o autoritarismo hierárquico de que se revestiu tanto a administração das redes quanto a própria relação pedagógica. E ela possui uma intencionalidade clara: ou a gestão pública inclui a participação dos envolvidos na educação escolar ou ela não é pública e aí o que lhe segue é a gestão gotiorum (CURY, 1997, p. 202).

Se democracia carrega consigo o modelo ideal do governo público, as dificuldades quanto a noção do público na escola brasileira tem influências de outra ordem

[...] a escola pública tem sido mais estatal e governamental do que verdadeiramente pública. Por isso, um dos principais desafios da gestão democrática é o de “publicizar” a escola estatal, tornando-a verdadeiramente pública pela incorporação daquele segmento que a sustenta. No Brasil, a noção de aquilo que é público o é porque pertence ao povo, ainda é uma noção marginal. No caso da escola essa noção é agravada pelo fato de ter sido a população excluída até mesmo de sua condição de usuária (MENDONÇA, 2000, p. 159-160).

Essa condição torna-se evidente quando associada a noção de participação na gestão da escola. No âmbito escolar, a participação é consensualmente associada a efetivação da democracia na escola. Nesse ponto de vista, tem-se que, se há participação (sem considerar quem, de que modo e no que se participa), há uma gestão escolar que privilegia a democracia. Contudo, esta noção fragiliza as gestões das escolas públicas e absorve formas de participação

⁸ Para Nunes (2002), os princípios são os alicerces sobre os quais se constroem todo o ordenamento jurídico. Assim, orientam e condicionam a interpretação das normas jurídicas. São afirmações das quais devem decorrer todas as demais normas ordens legais (ADRIÃO; CAMARGO, 2007).

que tendem a manter a ordem vigente, ou seja, dificilmente intenta-se realmente ouvir, dialogar, deliberar e modificar o que se está posto.

O ato de participar é posicionar-se diante de algo ou alguma coisa. Este posicionamento como dito anteriormente, pode servir para manter situações vigentes e a conformação de tais contextos. A tensão e conflito são vistos como deturpadores desta ordem. A busca pela superação desta perspectiva pode mostrar desconforto, pois envolve riscos próprios ao processo de mudança – da conformação ao litígio - neste caso o sujeito é passível a criar estratégias para proteger-se aos possíveis danos que a participação enquanto exposição pode provocar.

[...] admite-se que a participação envolve riscos e que os potenciais participantes podem mesmo não estar interessados em participar – a maior capacidade de influenciar as decisões e os ganhos de poder podem não compensar as eventuais perdas registradas na esfera da sua autonomia relativa. A passividade, ou mesmo a não participação, podem representar a adoção de uma estratégia defensiva e, neste sentido, se poderia afirmar que tais indivíduos participariam não participando (LIMA, 1998, p.132).

A participação assim, gera sempre um efeito, seja para conformar, tensionar ou como estratégia de defesa e, conscientemente ou não, como afirma Lima (1998), todos os sujeitos são sempre participantes. Diante disto, a participação poderá ser exercida por “assimilação, tornando-nos objeto de manipulação, ou poderá ser uma participação crítica, estratégica, com vista a obter ganhos” (LIMA, 1998, p. 133). O que parece mais interessante diante desta afirmação, diz respeito sobre o que está em pauta quando o assunto é participar, ou seja, o conteúdo sobre o qual se decide. Quando se volta o olhar para o tema a ser discutido/decidido é possível inferir valores sobre o ato de participar e o não participar e neste aspecto, analisar se legítimo ou não legítimo.

Participar e não participar podem exigir a mesma coragem ou o mesmo oportunismo, o mesmo sentido revolucionário ou a mesma orientação conservadora. Tais sentidos são-lhe sempre conferidos através da eleição de certos valores e será em função desses valores que ambos os termos serão apreciados (LIMA, 1998, p. 134).

Paro (2016) alerta sobre a tomada de consciência acerca das condições e contradições concretas da democratização das relações no interior da escola. Se quisermos avançar no processo de democratização das relações da escola, é preciso superar a visão que faz a democracia depender de concessões e criar mecanismos reais para sua efetivação (PARO, 2016). A democracia na escola pública, se faz por atos e relações que se dão na realidade concreta.

[...] participação democrática não se dá espontaneamente, sendo antes um processo histórico de construção coletiva, coloca-se a necessidade de se preverem mecanismos institucionais que não apenas a viabilizem, mas também incentivem práticas participativas dentro da escola pública (PARO, 2016, p. 363).

A gestão da escola é então, mais democrática quanto mais ela compartilha com os sujeitos que nela e sobre ela atuam das questões que a envolvem em seus múltiplos espaços. Por isso, a participação é considerada um instrumento político a serviço da democracia e neste aspecto ela se assegura como descentralização do poder. É legítima enquanto voz e expressão de construção coletiva daqueles que fazem parte da escola. Descentralização de poder na instituição escolar é então, compartilhar o poder de discutir e decidir às parcelas que lhe cabem, ou seja, à todos que de uma forma ou outra, compartilham deste espaço, seja para exercer sua profissão, seja para receber o direito à educação.

Esse compartilhamento de poder só é possível por meio da própria capacidade de participação, sinal maior da democracia (CURY, 1997). Ela só existe se à parcela que lhe foi compartilhada o poder possuir em certa medida autonomia.

Esta porção de autonomia está atrelada aos limites impostos pelos sistemas de ensino de acordo com os elementos normativos que a estruturam materializando-se nos âmbitos pedagógico, financeiro e administrativo e da escola.

Muitas são as barreiras à autonomia escolar, desde as condições precárias a que a escola está submetida até as imposições de caráter normativo ou legal. O autogoverno, entretanto, pressupõe condições mínimas de funcionamento. Se a instituição escolar pública é materialmente carente de tudo ou quase tudo é difícil pensar numa distância interna que possibilite a elaboração e a execução de projetos autônomos. As dificuldades materiais a que a escola pública está sujeita podem ser de tal grau que paralisam as iniciativas de busca de autonomia, criando uma sensação de que nada é possível fazer diante do quadro de penúria, que em muitos casos, existe (MENDONÇA, 2000, p. 366).

Para além dos casos de imobilidade ante as causas estruturais que afetam as condições de regularidade da escola há que se considerar de forma menos visível os limites quanto a autonomia dos participantes na escola que circunscrevem o âmbito das relações de poder. O diretor escolar enquanto sujeito político é a figura central na gestão da escola, pois detém conhecimentos específicos das diferentes esferas da escola (pedagógica, administrativa e financeira) e é também, articulador e controlador de informações que circulam entre sistema e escola assim como de outros âmbitos que implicam ao trabalho escolar. Estes aspectos, conferem a este sujeito a concentração de poderes necessários ao exercício da função. Todavia, as relações de poder que este sujeito agrega podem produzir empecilhos à descentralização e

consequentemente à autonomia dos sujeitos que convivem no espaço escolar reverberando na participação destes nos processos de discussão e decisão. Esta afirmação encontra fundamento na teoria weberiana, acerca das relações de poder e dominação.

Todo homem, que se entrega à política, aspira ao poder – seja porque o considere como instrumento a serviço da consecução de outros fins, ideais ou egoístas, seja porque deseje o poder “pelo poder”, para gozar do sentimento de prestígio que ele confere (WEBER, 2011, p. 67).

De acordo com essa ótica, quanto mais poder o diretor possui, menos se dedicará em dividi-lo. Sua busca se concentra então no esforço em exercer influência sobre aqueles que estão sobre seu comando e em aumentar sua capacidade de dirigir e decidir sobre os rumos da escola. Dessa forma, no lugar da descentralização de poder na gestão escolar pode tomar forma a desconcentração de poder. Esta última se preocupa mais em procedimentalizar o processo político de descentralização da gestão escolar. Assim, no lugar das discussões com a presença de diferentes pontos de vista, dos embates, conflitos e tensões próprios ao movimento democrático, o que ganha espaço é a desconcentração da gestão na escola, a conformação com a produção de uma suposta coesão necessária ao seu caminhar.

Sobre este ditame, o diretor se preocupa mais em delegar funções aos sujeitos que de alguma forma coordenam o processo pedagógico-administrativo da escola e aos representantes que compõem os diferentes segmentos da escola nos espaços de participação, mas ao final, centraliza o poder de decisão sobre toda e qualquer pauta que incida sobre a instituição, pois seu interesse não aspira a inclusão destes na gestão da escola. Nesse contexto, os diferentes sujeitos que atuam na/sobre a escola exercem a participação sobre uma autonomia velada. A autoridade do gestor pode revelar-se sutil e silenciosa cerceando as tentativas de manifestação com o poder de minar e privar a participação do sujeito enquanto indivíduo com suas especificidades e enquanto pertencente a um grupo.

A escola pública enquanto lugar de convívio com o outro (CURY, 2017) e do encontro com o diferente, demanda uma discussão que exceda os limites da reivindicação por espaços já institucionalizados (conselho de escola; associações de pais, professores e funcionários; grêmios) e desloca a pauta da GD para uma discussão sobre a participação dos diferentes sujeitos que atuam e interagem neste espaço. O texto a seguir dedica-se ao debate desta categoria como condição sine qua non da GD da escola pública.

3.1 CONSENSO E EXCLUSÃO NA GESTÃO DA ESCOLA

Nos regimes democráticos modernos as necessidades e anseios demandados pelo povo são partilhadas por meio da participação de todos no governo. Essa participação de todos no poder só é possível segundo Mill (2018), por meio da representação. Para ele, o poder controlador devia residir no povo e este devia possuí-lo em sua integralidade, “o povo deve ser senhor, sempre que o queira, de todas as operações do governo” (MILL, 2018, p. 95). Por conseguinte, nesta perspectiva, a representação é democrática quando os sujeitos que estão fora dos órgãos representativos influenciam aqueles que o representam, ou seja, quando a representação está sobre o controle popular.

Como forma de se deliberar coletivamente (regra da maioria) a representação tem como base legal de seu funcionamento o procedimentalismo das ações. A justificativa para sua vigência, segundo Santos e Avritzer (2002), é baseada na questão da autorização que encontra seu pilar em dois princípios: na ideia de consenso, como mecanismo racional de autorização; e na ideia de capacidade das formas de representação por meio de assembleia como representante do eleitorado. No entanto, este formato apresenta restrições quanto a formas ampliadas de democracia. Os autores, provocam o debate ao apontar duas dificuldades da forma do governo em questão: de representar agendas e identidades específicas.

A GD na escola pública incorpora os problemas de participação vigentes dos grandes governos representativos, uma vez que o diretor escolar é escolhido e eleito como representante da comunidade escolar e a participação enquanto sinônimo de procedimento na escola dedica-se a buscar sempre um possível consenso que de alguma forma represente a vontade daqueles que são chamados a decidir.

Contudo, a noção de consenso como concordância e uniformidade de uma vontade única assume riscos ao colocar em dúvida a noção de pluralidade e diversidade que constituem o espaço escolar. Este princípio traz a marca política da dualidade, do sim e do não sobre a forma da representação buscando uma possível padronização de ideias, opiniões e perspectivas.

A democracia representativa apresenta essa face visível, mas também espelha uma face não tão aparente que reflete uma tensão constante onde a arena política em que as ideias, opiniões e perspectivas não são meros pensamentos fragmentados e desconectados, mas se referem a visões de mundo desses sujeitos acerca das relações que o circunscrevem no âmbito da interação cotidiana e também da relação entre Estado e sociedade que permeiam esses sujeitos. As ideias, opiniões e perspectivas nessa face menos evidente são contestáveis e as

decisões passíveis à revisão, conferindo um caráter dinâmico e complexo não só ao jogo político mas à democracia.

Acresce-se a esteira dessa discussão, um novo cenário de conflitos que toma a arena política nos últimos anos apresentado por Fraser (2001) centrado em noções de “identidade, diferença, dominação cultural e reconhecimento” (FRASER, 2001, p. 246), os grupos mobilizam bandeiras de luta baseados na questão da nacionalidade, etnia, raça, gênero e sexualidade. Fraser diferencia analiticamente dois tipos de injustiças chamadas de socioeconômicas “enraizadas na estrutura político-econômica da sociedade” e as culturais ou simbólicas, arraigada a “padrões sociais de representação, interpretação e comunicação.” (FRASER, 2001, p. 249-250). Esta pauta política, evidencia as desvantagens econômicas e culturais que adentram as instituições tensionando a participação igualitária. Ambas diferenças e reivindicações são distintas entre si e vivem sobre tensão, mas perpassam as sociedades e instituições, estando uma à outra interligadas.

As contribuições de Fraser (2001) permitem refletir sobre a tensão própria à democracia como categoria política, enquanto formas de representar diferentes agendas, pautas, formas de existir e lugares sociais tensionando a defesa da pluralidade. A defesa do igual e do diferente não se encontram em lados opostos. Quando as diferenças são discutidas e julgadas sobre os mesmos valores e no mesmo espaço de demandas há um empobrecimento das diferentes pautas. Ao mesmo tempo, evidenciar as diferenças não significa inseri-las num espaço comum. Assim, pensar em igual e diferente é enfraquecer a noção de democracia, pois estas categorias não são antagônicas mas sim, complementares uma à outra.

Para Young (2001) a suposição de um consenso como objetivo do processo democrático pode recrudesce formas de exclusão das minorias representadas. Sobre a regra da maioria, os procedimentos para tomada de decisões no contexto escolar quando tomados per si correm o risco de excluir os sujeitos que não encontraram seu lugar no espaço em disputa, seja porque não os possibilitaram tal posição/lugar, seja por indiferença e apatia destes ao que é proposto ou mesmo, porque não se reconhecem ou se identificam com a pauta apresentada.

Este último, traz ao debate o questionamento sobre a escuta a esses sujeitos e ainda, se o que falam ou reivindicam é audível ao ponto de entrar no jogo e alcançar o espaço do conflito. Os sujeitos que convivem, interagem e atuam no espaço escolar partilham de uma pluralidade de perspectivas, experiências e ideias. Portanto, a participação na escola se considerada sobre a perspectiva do avaliar, deliberar e construir possíveis consensos, calcada no princípio de igualdade comumente difundido como ideal democrático escolar é fragilizada considerando a multiplicidade e pluralidade próprias à condição dos que participam estando assim, associada a

produção e reprodução das mais variadas formas de exclusão e desigualdades que permeiam as relações sociais e adentram o espaço educacional, do que a configurar como um lugar de acolhimento, conhecimento e reconhecimento do outro como sujeito único enquanto indivíduo, mas que possui uma identidade coletiva enquanto partícipe e pertencente à um grupo.

Dessa forma, percebe-se que na GD da escola, há elementos móveis e estáveis. Os elementos móveis, se referem ao plano das demandas produzidas na escola, das agendas e dos pleitos que são movimentados por aquilo que é diferente ao que é vigente. Nos elementos estáveis, se configuram o pertencimento ao jogo político, ao espaço comum.

Desse modo, a capacidade de dissentir na escola extrapola os limites da face visível do procedimentalismo representativo, pois antes implica em saber quem são os que dissentem no processo político e para além, se se fazem ouvir esses sujeitos.

O problema está em saber se os sujeitos que se fazem contar na interlocução “são” ou “não são”, se falam ou produzem ruído. Está em saber se cabe ver o objeto que eles designam como objeto visível do conflito. Está em saber se a linguagem comum na qual expõem o dano é, realmente uma linguagem comum (RANCIÈRE, 1996, p. 61).

O dissenso para Rancière (1996) não é uma discussão sobre duas maneiras de se abordar um tema, ou sobre dois conceitos contraditórios, ele diz respeito a um único tema disputado e acentuado por um conflito entre partes que não se consideram partes do conflito, ou não consideram que o objeto em conflito entre elas é o mesmo. Assim, para o filósofo, o dissenso é um tipo determinado de situação de palavra, em que um dos interlocutores

[...] entende e não entende o que diz o outro. O desentendimento não é o conflito entre aquele que diz branco e aquele que diz preto. É o conflito entre aquele que diz branco e aquele que diz branco mas não entende a mesma coisa, ou não entende de modo nenhum que o outro diz a mesma coisa com o nome de brancura (RANCIÈRE, 1996, p. 11).

Sobre este prisma, o dissenso relaciona-se com o desentendimento mas não no sentido da imprecisão das palavras, pois mesmo compreendendo o que o outro diz, encontra uma razão diferente no mesmo argumento. A função do objeto em litígio é menos a busca de uma resolução, e mais a procura em evidenciar as partes do conflito e a própria condição dos sujeitos que tomam o objeto.

A gestão escolar compreendida com um processo político, de disputa de poder (SOUZA, 2007), engendra espaços de conflitos que são expostos por meio dos diferentes grupos que ali interagem e agem sobre seus próprios interesses e preferências. As perspectivas dos que detém

o poder ou, daqueles que possuem determinada situação de palavra (RANCIÈRE, 1996), são privilegiadas e dominam sobre o funcionamento da organização escolar em detrimento a outras menos privilegiadas que têm suas experiências afastadas em consideração aos interesses manifestados pela maioria sobre o viés da defesa de um bem-comum para a escola. Este não reconhecimento dos menos privilegiados implica ainda na invisibilidade da parcela desses sujeitos no processo político da GD.

Em oposição à fragmentação, a diferença pode ser usada como caminho dialógico na GD. De acordo com Young (2001, p. 374), “as ideias sobre questões políticas frequentemente mudam a partir do momento em que as pessoas interagem com as ideias e experiências dos outros.” Esta interação tem como princípio não apenas a tolerância entre perspectivas de culturas diferentes, mas tem seu fundamento na noção de que mesmo não compreendendo tal perspectiva é possível aprender algo com aquilo que se diz. O diálogo quando genuíno, proporciona um enriquecimento mútuo das partes envolvidas. Em caso oposto, a tolerância entre perspectivas diferentes estaria condenada a produzir a guetização daqueles que não dominam as regras do jogo democrático.

[...] quando o diálogo político visa a solucionar problemas coletivos, este requer uma pluralidade de perspectivas, estilos de discurso e maneiras de expressar a particularidade de situações sociais, bem como a aplicabilidade de princípios” (YOUNG, 2001, p. 385-384).

A democracia é única porque extrai das diferenças a capacidade de unir as pessoas num interesse comum, por meio do diálogo sem se abstraírem de suas diferenças.

Nesse percurso, a democracia escolar caminha de um processo político marcado por relações assimétricas à uma gestão onde estes sujeitos com diferentes perspectivas ganham visibilidade política a ponto de acessar o jogo em questão.

A atividade política é aquela que desloca um corpo do lugar que lhe era designado ou muda a destinação de um lugar; ela faz ver o que não cabia ser visto, faz ouvir um discurso ali onde só tinha lugar o barulho, faz ouvir como discurso o que só era ouvido como barulho (RANCIÈRE, 1996, p. 42).

O ideal político de GD na escola expressa então, a própria capacidade em originar cenas de conflito, ou seja, toda e qualquer possibilidade de ação que enseje o litígio político escolar considerada a dissemetria de posições dos sujeitos sem que estas representem desprestígio de perspectivas culturais, sociais e de experiências, mas antes, que ceda lugar à necessidade de

pensar o outro na sua alteridade – na sua qualidade de diferente – com toda sua complexidade étnica, cultural, social, política e econômica.

4 O DIRETOR ESCOLAR

Importa destacar, para o estudo e análise do objeto deste trabalho (GD) as características dos sujeitos que operam individual e coletivamente no âmbito da gestão escolar. Antes, porém, concentra-se atenção em tecer algumas considerações acerca da organização sobre a qual o diretor opera, ou seja, a escola pública.

O longo processo de laicização da educação marca o início do controle do Estado sobre o ensino caracterizando o surgimento da escola pública (LIMA, 1998). As ideias revolucionárias de Lutero, as quais questionavam a hegemonia católica sobre o ensino, contribuíram não somente para a Reforma da Igreja como perpassaram os âmbitos social e político (BARBOSA, 2017).

Juntamente com a laicização do ensino, o controle do acesso à escola inicialmente como forma de assegurar e de controlar a preparação das elites (depois alargando sucessivamente as bases do seu recrutamento), mais tarde como forma de preparação para vida e de criação de uma mão-de-obra qualificada, ou ainda como base para a democracia como instrumento de emancipação do povo e, mais recentemente como instrumento de democratização e de tentativa de consagração da igualdade de oportunidades, constituiu um dos grandes objetivos da escola pública estatal (LIMA, 1998, p. 44).

A escola pública tem uma função social que lhe é intrínseca, formar sujeitos por meio de conhecimentos historicamente construídos, cumprindo seu papel político e cultural e como apontado, na perspectiva democratizante para que todos e todas que usufruam do direito à educação.

Por um lado, sua identificação como uma organização racional (LIMA, 1998) lhe atribui marcas que a caracterizam como uma instituição a serviço do Estado, com normas e regras instituídas com objetivos a cumprir em prol de um projeto de sociedade. Nesse âmbito, apresenta sua face burocrática onde é vista como uma possibilidade de realização de preferências e tarefas numa visão hegemônica. O consenso e a estabilidade, nessa perspectiva, harmonizam o ambiente e lhe conferem a coesão social necessária. Assim, a escola atua na socialização dos sujeitos conformando um padrão de sociedade. Enquanto campo de atividade humana, em virtude disto, é determinada por condições econômicas, políticas, sociais e culturais, produzidas em cada tempo histórico. Nessa perspectiva ela é estabelecida e vista como “unidade elementar de um grande sistema” (LIMA, 1998).

O diretor escolar, enquanto administrador dessa instituição tem evidente sua face técnica, como aquele que planeja, executa tarefas e toma decisões dentro das condições

disponíveis. Essa face encontra base no processo da construção da administração escolar que originalmente deriva das teorias da administração geral.

Há que se considerar as contribuições que as pesquisas já desenvolvidas acerca da gestão escolar trazem à compreensão da função e do papel do diretor escolar e que marcaram a concepção das gestões das escolas. Souza (2007; 2017) mostra como a noção de administração permeava os estudos desenvolvidos que marcaram a construção das bases teóricas da gestão escolar brasileira e apresenta em sua tese de doutoramento uma ampla revisão de literatura acerca do tema.

Para tanto, chama de “Pensamento Clássico da Gestão Escolar no Brasil” e destaca os estudos mais importantes que marcaram este período. O trabalho de Leão (1953) é destacado como inaugural deste momento que num estudo comparado apresenta conceitos de administração escolar em diferentes países. O referido autor, dedica-se a apresentar a organização de um sistema de ensino, que segundo Souza, apresenta relações nitidamente hierárquicas. Além disso, como menciona Souza, percebe-se marcas de referência ao Diretor escolar, em primeiro lugar, como um representante do Estado.

No período da educação brasileira no qual Leão escreve seu livro havia grande necessidade de profissionalização e cientificidade e este era o reclame presente no discurso dos principais intelectuais, isto é, a escola tradicional que imperava no início do século XX precisava ser superada e a melhor forma para fazê-lo articulava a ampliação do atendimento educacional para a população com a profissionalização dos quadros docentes, sob a tutela do Estado. Para uma desejada escola para todos, havia a demanda da intervenção direta do poder público na sua condução, com vistas àqueles fins, daí que a identificação do Diretor escolar com o papel de representação imediata da administração pública parece ser condizente com tal necessidade (SOUZA, 2017, p. 3).

Outro referencial apresentado por Souza (2017) para o período clássico é o ensaio de Ribeiro (1952). O teórico percebe o caráter público atribuído à educação conectando-a à questão da responsabilidade e eficiência do serviço prestado, uma vez que segundo Ribeiro, é financiada com dinheiro público. O autor consegue perceber as questões próprias ao fazer diário da escola que demandam o olhar específico do educador,

No que tange à política da educação, ou a política escolar, Ribeiro a vê como uma atividade superior às ações administrativas no sentido estrito que se passam no interior da escola, o que demonstra uma compreensão mais ampliada em relação à função da AE, percebendo nela um papel político, de governo, que transcende o simples domínio técnico das tarefas concernentes ao ato administrativo (SOUZA, 2017, p. 4).

Interessante notar como Leão (1953) e Ribeiro (1952) apontam importantes características do diretor e da escola pública. A primeira é que ele é um representante do Estado, a segunda, é que a escola sendo sobre a responsabilidade do Estado e sendo financiada por ele tem o caráter público, e portanto, pertence a todos. Como mencionado por Souza (2017), os trabalhos que transcorreram naquele período passavam sobre um contexto de democratização do acesso à educação, antes privilégio de elites. Nesse sentido, a preocupação dos autores atrelava-se a maneira de melhor administrar as escolas sobre as vistas dos pressupostos racionais da administração geral, todavia, sem lhes ocorrer o caráter democrático que deveriam permear as gestões das escolas uma vez que servia ao interesse de todos.

Um dos mais importantes teóricos do campo da educação e especificamente para este estudo é apontado por Souza (2017) pelo seu texto “Que é Administração Escolar?” de Anísio Teixeira (1961). Neste estudo, dedica-se a discutir a função e a natureza do administrador apontando para uma mudança de direção da discussão à medida que distingue a administração geral da administração escolar. Teixeira (1961), inicia questionando a falta da clareza em relação a função e o consequente descaso destinado ao preparo para o dirigente escolar logo, aponta duas hipóteses para sustentar as afirmações e explicar a necessidade da administração escolar que podem ser interpretadas de acordo com Souza, para resolver dois problemas: “a) organização dos profissionais do ensino, cujas tarefas se tornam mais complexas dia-a-dia; b) organização da escola, a qual vinha se transformando em relação ao tamanho, amplitude/cobertura e também complexidade.” (SOUZA, 2017, p. 6). Ou seja, a administração escolar tem uma natureza e complexidade que demandam um olhar específico e especializado que não se admite de outro campo senão da educação.

Percebe-se que Teixeira (1961) expunha seus pensamentos provocando o movimento corrente de sistematização da administração escolar que circulava naquele período ao distinguir a administração de uma fábrica ao da escola, evidenciando o elemento mais importante desta última, o professor, enquanto na primeira o gerente se destaca como fundamental (TEIXEIRA, 1961, p.85). Assim, induz a reflexão sobre os elementos fundamentais para o trabalho do administrador escolar elencando três importantes funções que, segundo sua compreensão a respeito da natureza pedagógica do trabalho do administrador, o educador deveria agregar: administrar sua classe; ensinar e guiar o aluno, derivando assim os principais domínios do dirigente escolar.

No texto de Anísio Teixeira (1961) há evidentemente, um salto qualitativo quanto ao pensamento teórico que sai da sua época e aponta para a administração escolar o seu alicerce principal, a escola, o professor e o estudante. Ao fazer isso, o teórico traz os principais aportes

de discussão da gestão da escola, a especificidade da natureza e formação desse sujeito deveriam advir da educação, deslocando as características que aludem ao administrador sobre a lógica das fábricas.

Como mencionado, Teixeira (1961) está à frente de sua época, pois em Lourenço Filho (1976) a administração escolar ainda é tratada como uma aplicação das teorias gerais de administração. Desta forma, trabalha com as ideias de departamentalização e especialização das atividades advindas das teorias clássicas e por isso, a noção de eficiência acompanha o processo de organização e administração escolar tornando-se seu objetivo maior, ou seja, a escola é vista como um empreendimento. Assim, Souza (2007) mostra como para o teórico em questão o diretor escolar inserido em seu habitat que é a escola, é visto por ele como o bom administrador que consegue fazer uso de seus recursos para alcançar os melhores resultados, cabe a ele exercer quatro modalidades capitais: a) planejar e programar; b) dirigir e coordenar; c) comunicar e inspecionar; d) controlar e pesquisar. O dirigente escolar é então, o professor que se especializa na administração escolar, coordenando as atividades de administrar professores e alunos, gerindo as esferas de caráter material, financeiro e pedagógico.

Outro trabalho indicado por Souza (2007) é o de Alonso (1984) que parece seguir a mesma tendência em dedicar atenção em seu texto apontando a administração escolar como uma especialização da ampla área da administração. Para a autora, o diretor é a principal autoridade da escola e suas funções têm caráter essencialmente administrativas, entendendo que “o trabalho administrativo deve estar, ao ver da autora, sempre em conexão com o contexto que insere a escola, demandando constantes revisões e ajustamentos decorrentes das novas necessidades que substituem as anteriores” (SOUZA, 2007, p. 40).

Em outro tempo, os estudos constroem uma concepção que mantém a visão tradicional dos apontados anteriormente mas incorporando as críticas ao tecnicismo da administração escolar, como é caso de Benno Sander (1981) o autor se descola da tendência anterior de pensar a administração da educação como derivada da administração geral ao contrário, “chega mesmo a entender a administração da educação como um processo político” (SOUZA, 2017, p. 6).

A partir de então, essa tendência mais crítica é percebida nos referenciais teóricos. Souza (2007; 2017) em seus estudos destaca os trabalhos mais significativos nomeando Arroyo (1979); Félix (1984) e Paro (1988) para o referido período. Estes trabalhos, segundo ele, endossam as críticas as teorias da administração escolar e a tecnocracia vigente na administração da educação expondo reclames mais democráticos à administração escolar por isso, começava-se a se perceber o reclame pela face pedagógica própria da função dirigente.

Para Arroyo (1979) era preciso olhar para as relações políticas em detrimento a questões meramente técnicas da administração da educação pautadas na lógica de empresas privadas. Essas relações, para o autor em questão, se dirigiam aos problemas macros de organização do Estado e da economia e não se podiam reduzir a alocação de tipos de administração geral para escolar como remédios para tais problemas. Além do mais, o autor se dedica a apontar preocupações com a função do dirigente escolar e educacional, que deviam “superar a pretensa neutralidade que se lhe atribuem os cursos de formação inicial e continuada e os documentos legais, percebendo a natureza política do trabalho escolar e reconstruindo análises macrossociais sobre a escola” (SOUZA, 2017, p. 9).

Até aqui, é possível perceber que o conceito de administração escolar aliado a natureza pedagógica do trabalho junto ao uso e orientação dados pela administração geral e a falta de uma teoria própria da educação para a administração escolar podem trazer implicações diversas a gestão escolar e consequentemente, ao dirigente escolar. Há uma contradição presente: a racionalização da administração escolar e a natureza pedagógica da administração escolar. Essa desarticulação está presente no trabalho de Maria de Fátima Félix

Se a Administração Escolar procura validar a estrutura burocrática do sistema, buscando os pressupostos da Administração Científica de Empresas, pode-se deduzir que, na sua perspectiva, a função do sistema escolar é preparar recursos humanos para atender às necessidades do desenvolvimento do capitalismo. Desse modo, o tipo de educação, o modo de organização do sistema escolar e os resultados alcançados no processo educativo não são questionados pela Administração Escolar, uma vez que o seu objetivo é equiparar o sistema escolar às organizações que alcançam altos índices de racionalidade, eficiência e produtividade. (FELIX, 1984, p. 15)

A administração da escola tem uma natureza que lhe é humana, como apontado sabidamente pelo pensamento de Teixeira (1961) e possui uma face política como percebido por Sander (1981) e Arroyo (1979). Sobre os pressupostos da administração geral sua face política e seu papel democratizante é minimizado e ao contrário destes, sua estrutura burocrática é reforçada por lógicas que se pautam na eficiência, racionalidade, produtividade e eficácia.

Ademais, parece haver a inscrição desses pensamentos e seus referenciais teóricos às ideias que permeiam os traços do bom diretor escolar ainda que no senso comum, parecem pairar sobre a noção daquele que consegue administrar a instituição educativa com os recursos que tem ao seu alcance de forma eficiente, liderando sua equipe (professores, pedagogos, auxiliares administrativos e terceirizados) priorizando técnicas e instrumentos que lhe deem sucesso no alcance das metas e objetivos traçados pela gestão do sistema e da escola,

endossados por ele no limite dos ordenamentos postos pelo poder executivo para que enfim, a criança seja atendida e de algum modo se cumpra seu direito à educação.

Em tempo, outro importante trabalho mencionado por Souza (2017) que se soma significativamente as discussões da gestão e ao trabalho do diretor escolar e sua face pedagógica, trata do estudo da “Administração escolar: introdução crítica” de Paro (2012). Para o pesquisador a administração escolar não pode ser encarada como um problema meramente técnico, pois existem determinantes econômicos e sociais que a influenciam sobremaneira. A postura acrítica, segundo Paro (2012) das aplicações de normas técnicas administrativas oriundas da teoria da Administração Geral, desconsideram a especificidade da natureza pedagógica, a começar pelo elemento humano de seu trabalho, o aluno, pois além de beneficiário, é também participante de sua elaboração (PARO, 2012, p. 166), do mesmo modo que sua “matéria prima” é diversa da organização administrativa, uma vez que trata da transmissão e crítica do conhecimento. Assim, faz uma crítica a administração capitalista desenvolvida em decorrência das necessidades do capital e por isso, comprometida com a classe dominante, serve aos propósitos da classe hegemônica, desta forma “com seu pressuposto básico de aplicar na escola as normas e métodos administrativos que são específicos da empresa capitalista, revela também sua natureza eminentemente conservadora” (PARO, 2012, p. 169). Para o autor, o que se vê na prática da escola

[...] é mera rotinização e burocratização das atividades no interior da escola, que em nada contribui para a busca de maior eficiência na realização de seu fim educativo; antes, pelo contrário, esse processo tem a faculdade de promover a autonomização das tarefas e o esvaziamento de seus conteúdos (PARO, 2012, p. 171).

É verdade que a burocratização das atividades na escola propiciam entraves ao alcance dos seus fins, todavia, é necessário e útil ao trabalho diário do diretor escolar as ferramentas administrativas para a organização do trabalho, pois “a coordenação da política escolar, tarefa central da administração escolar, não dispensa o bom desempenho dos aspectos técnicos, ao contrário, deles depende” (SOUZA, 2007, p.80). Ao que parece, mais importante do que discutir se próprias ou não as tarefas administrativas executadas pelo diretor, deve ser encontrar a finalidade de tal trabalho e a que estas servem, compreender quais são os fins pedagógicos e ratificá-los com o projeto político pedagógico da escola enquanto interesse coletivo da comunidade servindo de parâmetro balizador para o exame de tais práticas, se legítimas ou não. Se a escola tem como função primeira educar para o viver em sociedade, consequentemente, todas as atividades ali desenvolvidas deverão servir a este propósito e por isso, não poderão

atender aos interesses privados mas sim, coletivos, e portanto, públicos. Neste caminho, concorda-se com Souza (2007)

[...] não há contradição entre as atividades administrativas *stricto sensu* e as atividades de coordenação pedagógica que são desenvolvidas pelo diretor, porque são, no máximo, distintas faces da mesma função, contraditórias por vezes, mas nunca antagônicas. Se se apresentam como antagônicas é porque uma delas está colocada de forma inadequada (SOUZA, 2007, p.156).

Interessante notar, que Paro em seu trabalho destaca o papel do diretor escolar como marcadamente afetado sobre a lógica dos mecanismos gerenciais da administração capitalista, já que passa a exercer segundo seu ponto de vista, uma posição contraditória na medida que como educador, é identificado com objetivos legítimos da escola; como gerente, deve servir aos interesses dos órgãos superiores.

Como apontado anteriormente, entende-se neste estudo que estas facetas não são contraditórias, muito pelo contrário, o que se percebe é que são complementares ao papel da direção escolar, pois este sujeito constantemente recorre a essas diferentes faces em seu fazer diário, sendo educador e representante do Estado, mas também da comunidade escolar, lidando diariamente com as políticas propostas pelo governo e com interesses da comunidade. Assim, seu papel se realiza mais pela articulação entre essas faces em seu trabalho cotidiano conforme esta é evocada.

É inata à função do diretor, ao que tudo indica, este posicionamento entre o poder público e a população, porque o diretor é um dos representantes do estado na escola, pois é o chefe de uma “repartição” pública que existe para atender aos interesses educacionais da população, mas é também o coordenador da política escolar e o do desenvolvimento de todo o trabalho escolar, tarefas estas articuladas imediatamente àqueles interesses (SOUZA, 2007, p. 157).

Souza (2007) conclui com os estudos apresentados a época entre os autores mencionados anteriormente entre outros, que estes apresentam características em comum, quais sejam

a) estão todos voltados à crítica aos modelos de organização e gestão das escolas até então dominantes na literatura especializada e na prática escolar e educacional. Os autores “críticos” colocam no centro da sua análise os trabalhos dos períodos anteriores, desfocando-os um pouco, porém, uma vez que não os contextualizam, como vimos e passam ao largo das importantes contribuições que trouxeram [...]; b) são todos trabalhos com perfil teórico, ou de análise de produção teórica, são aquilo que Ribbins & Gunter (2002) denominam de estudos conceituais, não havendo, em nenhum desses casos articulação com pesquisas empíricas que tomassem a escola e a sua gestão como objeto de estudos; c) há um pressuposto para esses trabalhos: a administração escolar como aplicação da administração científica nas escolas contribui para a manutenção das condições econômicas, sociais e políticas da

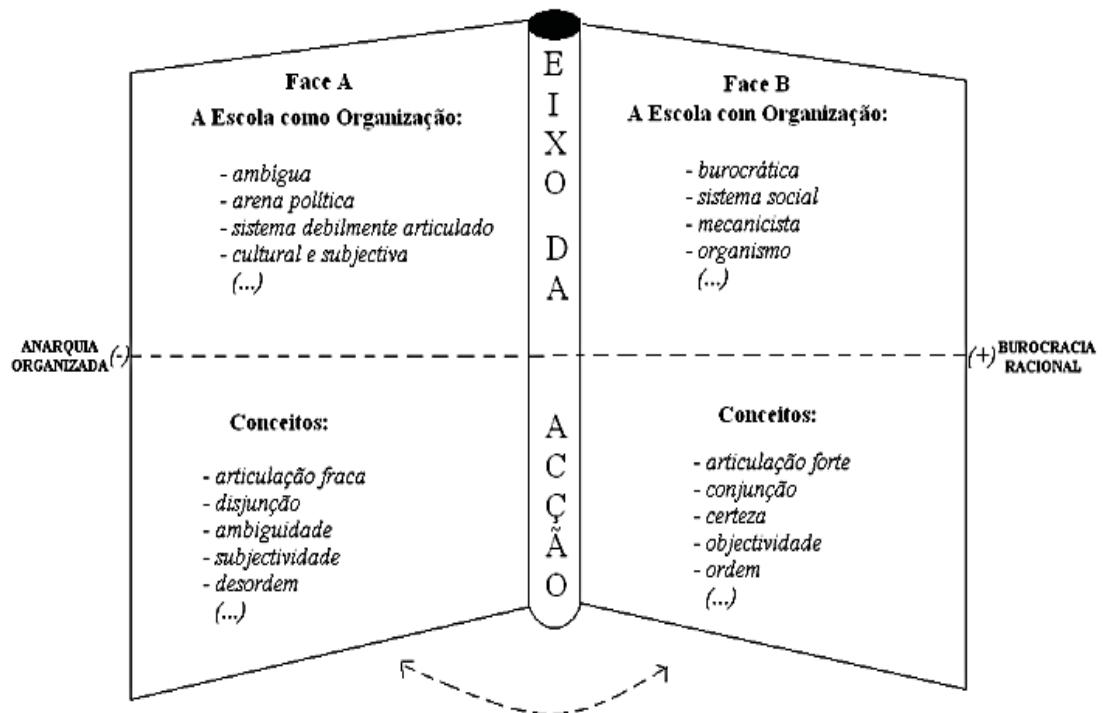
sociedade; d) os instrumentos e processos da gestão escolar, como estavam sendo tratados pelos autores clássicos e como eram entendidos na organização prática das escolas, na visão desses autores críticos, são fenômenos essencialmente tecnocráticos, assim como o perfil do dirigente escolar, reconhecido por esses autores como de um gerente em uma empresa produtiva, cuja tarefa era de garantir a produtividade, de um lado, ou, mais comumente, o controle dos trabalhadores da educação (SOUZA, 2007, p. 80-81).

Estes trabalhos minimizam ou até mesmo ignoram o que lhe é mais importante: “a administração é um fenômeno político” (SOUZA, 2007, p. 82), uma vez que se caracteriza com o exercício eminentemente humano. Os estudos que se seguem nos anos posteriores aos outrora apresentados, evidenciam a natureza político-pedagógica marcando inclusive a mudança no termo antes denominada administração escolar para então ser reconhecida como gestão escolar. Ademais os trabalhos anteriores indicam a tendência de pesquisas no campo voltadas ao: “a) o reconhecimento da gestão escolar como um processo político-pedagógico; b) a preocupação com temas até então pouco importantes, como a democratização da gestão escolar” (SOUZA, 2007, p. 84). Surgem estudos que se dedicam a investigar dentre outros, as concepções e instrumentos de gestão; conselhos de escola; relações de poder e autonomia, assim como as concepções do diretor escolar. Essas pesquisas seguem o período histórico em que se localizavam em que a sociedade civil reivindicava por processos mais democráticos em suas instituições. Ou seja, as pesquisas estão sempre associadas a um determinado espaço (político) e tempo (histórico).

Neste estudo, reconhece-se que a gestão escolar é “um processo político, de disputa de poder, explicitamente ou não” (SOUZA, 2007, p. 113) e o diretor escolar é o grande articulador deste processo, uma vez que é eleito para coordenar a escola em suas diferentes esferas (administrativa e pedagógica), opera deste modo, politicamente em ambas as dimensões fazendo uso das atividades - meio e das atividades – fim para alcançar seus objetivos e interesses.

O modelo proposto por Lima (2011) ilustrado na figura 2, a seguir, representa o esquema do modo de funcionamento díptico da escola como organização através da planificação que apresenta duas faces distintas da organização educativa integradas por condutor vertical, o “eixo da ação”, e elemento articulador na faixa horizontal das faces representativas de imagens da “Anarquia Organizada” (à esquerda: espaço das coordenadas negativas) e a da “Burocracia Racional” (à direita: espaço das coordenadas positivas).

FIGURA 2 - MODO DE FUNCIONAMENTO DÍPTICO DA ESCOLA COMO ORGANIZAÇÃO (DA ANARQUIA ORGANIZADA À BUROCRACIA RACIONAL), SEGUNDO LIMA (2011).



FONTE: Adaptado de LIMA (2011)

A imagem representada ilustra a escola como uma organização burocrática que apresenta sua face legítima fundamentada numa forte articulação baseada em regras, leis e ordenamentos jurídicos características estas presentes nas instituições públicas em consequência do crescimento e da modernização do aparato do Estado. A burocracia na escola encontra espaço na atuação do diretor escolar, uma vez que este sujeito enquanto servidor público e representante do Estado concentra um poder de mando conferido a ele por meio legítimo de um estatuto que atribui as prerrogativas necessárias para o exercício do seu trabalho.

Para Weber (2004) existem formas diferentes de dominação que permeiam as relações entre os sujeitos na sociedade. O autor considera esta como

[...] uma situação de fato, em que uma vontade manifesta ("mandado") do "dominador" ou dos "dominadores" quer influenciar as ações de outras pessoas (do "dominado" ou dos "dominados"), e de fato as influencia de tal modo que estas ações, num grau socialmente relevante, se realizam como se os dominadores tivessem feito do próprio conteúdo do mandato a máxima de suas ações "obediência" (WEBER, 2004, p. 191).

Para o teórico ela está assentada sob três formas: tradicional, na qual obedece-se a tradição devido a uma dignidade pessoal que se julga sagrada; dominação carismática onde a

autoridade é exercida em relação a uma devoção ao sujeito. A que mais interessa para este estudo, é a dominação racional-legal. Exercida graças ao desenvolvimento da burocracia que confere ao dominador o exercício legítimo da função por meio de um estatuto formalmente declarado e à competência especializada que nele subjaz, obedece-se a pessoa não em virtude do seu direito próprio, mas à regra que estabelece quem e em que medida deve-se obedecer.

Há o domínio em virtude da “legalidade”, em virtude da fé na validade do estatuto legal e da “competência” funcional, baseada em regras racionalmente criadas. Nesse caso, espera-se obediência no cumprimento das obrigações estatutárias. É o domínio exercido pelo moderno “servidor do Estado” e por todos os portadores do poder que, sob esse aspecto, a ele se assemelham (WEBER, 1982, p.99).

O diretor neste aspecto é um burocrata na organização escolar na medida em que concentra poderes de mando (SOUZA, 2007) atribuídos por meio de um estatuto legítimo que rege o exercício de função e por meio do conhecimento técnico necessário ao exercício do seu domínio sobre os que atuam na instituição escolar. Portanto, este poder de mando próprio a função da direção escolar é coeso na medida em que ele é consentido por todos que vivem sob sua dominação devido a legalidade que permeia seu status.

O poder da chefia burocrática se sustenta na hierarquia e no conhecimento. Mais precisamente, a hierarquia, *per se*, pressupõe uma escala ascendente do conhecimento, no sentido de que quanto mais alto o sujeito está na hierarquia, supostamente ele detém maior conhecimento sobre toda a organização. E de qual conhecimento se trata? Conhecimento sobre as formas ótimas de funcionamento da instituição ou sobre os conceitos e métodos próprios ao(s) objeto(s) sobre o(s) qual(is) ela recai? Dado que a função de diretor escolar não é apenas burocrática, aparentemente o domínio do conhecimento recai sobre ambos os campos. Os conhecimentos sobre os elementos pedagógicos e administrativos são, os dois, fundamentais para o exercício da função do diretor escolar (SOUZA, 2007, p. 158).

Dessa maneira, a face pedagógica e administrativa mais uma vez se complementam formando um corpus necessário para atuação e dominação desse sujeito sobre a gestão que se legitima na face racional da escola enquanto organização.

Burocracia é poder e, por tratar-se de um poder chancelado pela ética da convicção, cujo objetivo maior seria sempre o atendimento aos interesses coletivos gerais, cria-se uma nuvem sobre sua forma de dominação e sobre a racionalidade que a legitima – expressa em dinâmicas e estratégias especialmente construídas para manutenção desta dominação em detrimento aos interesses oriundos de sua responsabilização primeira (BELLARDO, 2015, p. 154).

A escola como organização apresenta uma face diferente daquela “organização racional” e burocrática. A outra face apresenta por Lima (2001) se aproxima daquilo que não é dado ou estabelecido, com o que é informal e conflituoso, chamado pelo teórico de modelo “anárquico”.

Nesse contexto, é possível verificar uma estrutura teórica de interpretação do funcionamento das organizações educativas com base em modelos e princípios antagônicos, entre a escola como organização burocrática, mecanicista, vinculada a conceitos de articulação forte, certeza e ordem; para a escola como organização ambígua, de arena política, sistema debilmente articulado, vinculada a conceitos de articulação fraca, disjunta, subjetiva e sem ordem.

É na face anárquica que se encontra um universo não oficial “muitas vezes constituído à margem dos regulamentos” (LIMA, 1998, p.130). Aqui, a escola além de instituída pela estrutura, é também instituidora de processos. Nessa esfera, se encontram os conflitos, o dissenso, a heterogeneidade de sujeitos, assim como a “inexistência de objetivos consistentes e partilhado por todos” (LIMA, 1998, p. 66). As regras aqui são informais e não estruturadas, circulam entre o grupo no âmbito não confidencial e não oficial.

A escola nesta perspectiva é o espaço em que ideias circulam, agem e modificam o modo de ver humano e sua própria concepção de mundo. Tal fato revela que os sujeitos na vida cotidiana não se reduzem a mera recepção e reprodução de estímulos, conhecimentos, crenças, ideologias, ao contrário, constroem sentidos e significados a todo momento para o viver em sociedade. Isto implica, que as práticas que constroem o universo desses sujeitos não se reduzem à racionalidade que governam seus discursos e ações, pois os indivíduos não são capazes de ignorar os laços culturais, sociais e políticos que os fazem ser como são.

Neste espaço, o diretor escolar enquanto sujeito político figura-se como um viabilizador da organização na instituição escolar para que a GD se efetive. O diretor apresenta sua face política enquanto mediador dos conflitos que se dão na escola. Estas disputas são engendradas pelos sujeitos que nela operam na busca dos interesses que os unem, ainda que os percursos para atingirem determinados interesses sejam diversos.

A face política da gestão escolar para Souza (2007) pode ser evidenciada nas relações de poder que permeiam a instituição escolar, levando as pessoas a agirem de acordo com seus próprios interesses a fim de alcançar os objetivos propostos.

Na escola, o diretor, dirigente do processo político da gestão escolar e chefe de uma repartição pública, é uma autoridade dominadora. É um burocrata que funcionalmente tem funções a desempenhar. O lugar de diretor em uma escola não é feito por ele

próprio [...] mas para o seu desempenho utiliza centralmente a política e o conhecimento técnico (SOUZA, 2007, p. 114).

É comum encontrar, como bem esclarece Paro (2012), a imagem do diretor associado a alguém que detém poder e autonomia em virtude de sua posição de comando, mas que se vê com frequência frustrado pela impossibilidade de resolver problemas que lhe escapam a sua alçada. Assim, quando encontra sucesso de circunstâncias para a resolução de problemas, tem sua imagem relacionada a um gestor democrático, ou seja, essa imagem é pautada pela eficiência de suas ações sendo fundamentadas ou não por princípios e conteúdos democráticos.

Todavia, tal leitura não esconde o caráter político e intencional de suas ações. Weber (2011) já enunciava que aquele que se entrega à política, aspira ao poder. Na relação política, o poder se assemelha ao “conjunto de esforços feitos com vistas a participar do poder, ou a influenciar a divisão do poder (WEBER, 2011, p.67).” Como articulador dos meios para a efetivação do direito à educação no âmbito de suas atribuições na escola pública, o diretor é representante do Estado, do governo local, assim como da comunidade escolar. Contudo, a ênfase a determinada face pode reverberar em sua prática cotidiana refletindo uma atuação mais técnica e centralista ou mais político-pedagógica e nesse sentido, concorda-se com Bellardo (2015)

[...] ao tensionar a administração burocrática escolar é, certamente, essa faceta política que poderá ampliar a horizontalidade nas relações e conduzir a gestão escolar a um movimento mais dialógico e mais sensível às necessidades da população e às obrigações do Estado. Cabe reiterar uma vez mais que essa sensibilidade não é técnica, senão atuação política do diretor (BELLARDO, 2015, p. 145).

De toda forma, tal afirmação poderá ser verificada com melhor clareza empiricamente. O que acredita-se neste estudo, é que o diretor escolar é a “existência de um sujeito que é ao mesmo tempo, político, pela natureza da função e pedagogo, pela especificidade do trabalho pedagógico” (SOUZA, 2007, p. 164).

Enquanto sujeito político representante do Estado e da comunidade escolar, o diretor escolar da RME de Curitiba tem sua prática cotidiana regulamentada como burocrata no sentido weberiano, no Decreto Municipal nº 1197 de 14 de dezembro de 2004, que estabelece em seu artigo 119º, uma série de atribuições que normatizam sua atuação na escola.

I - definir, em conjunto com a equipe escolar, o Projeto Pedagógico da escola; II - administrar a escola consoante à legislação vigente, de forma a assegurar a execução do projeto definido; III - promover condições técnico-pedagógicas que possibilitem o avanço educacional, articulando a execução do Projeto Pedagógico da escola, em consonância com as diretrizes definidas pela Secretaria Municipal da Educação; IV -

promover canais de comunicação de forma a garantir o fluxo de informações na escola e com Departamentos da Secretaria Municipal da Educação, visando à qualidade do processo administrativo-pedagógico; V - assegurar o cumprimento do Calendário Escolar, garantindo a carga horária e dias letivos exigidos por Lei; VI - organizar a grade curricular de forma a garantir o cumprimento à exigência legal dos componentes curriculares; VII - promover ações conjuntas com órgãos que possibilitem a melhoria do trabalho da escola; VIII - promover ações conjuntas com a comunidade, articulando-a no Projeto Pedagógico da escola; IX - definir diretrizes de funcionamento de escola sob sua responsabilidade, em consonância com a legislação vigente (CURITIBA, 2004).

Essas atribuições descrevem mesmo que superficialmente um recorte quanto as responsabilidades desse sujeito junto à escola e à mantenedora. O diretor escolar exerce papel estratégico na implementação da política de gestão democrática na escola. Enquanto representante estatal, este sujeito segue os princípios postos ao Estado Democrático de Direito para se fazer cumprir o direito à educação operando na administração pública conforme descrito no artigo 37 da CF/88, ou seja, por meio dos pressupostos da legalidade, impessoalidade, moralidade, publicidade e eficiência. Isto significa dizer, que sua gestão está sujeita às leis normativas que regem a educação onde deve preponderar o interesse coletivo e não o individual.

Tal imperativo, imputa ao gestor o seu âmbito de atuação, a esfera pública. Quando o interesse público é afastado, a ilegalidade é caracterizada e a legitimidade das suas ações são questionadas. É no espaço público que se constitui a construção política pois ela é coletiva e não individual, o campo da democracia é assim, por excelência, o espaço público fora deste espaço sua gestão enfraquece e fica vulnerável a todo tipo de interesses privados. Por conseguinte, sua gestão pode ser considerada democrática se operada na base pois é junto a todos e a cada um – há que se ter o olhar atento aos direitos do indivíduo em meio ao todo – que seu poder se legitima.

Pautado por princípios éticos de administração e de transparência de informações seus atos e ações devem ser publicizados a todos que assim interessar, e principalmente, aos que na escola compartilham deste espaço, uma vez que este sujeito lida com aquilo que é do interesse de todos. É um representante do governo local, fazendo cumprir as políticas educacionais emanadas pela Secretaria Municipal de Educação em consonância com a esfera federal. Representando a comunidade escolar e sendo por estes escolhido, seu compromisso está em ouvi-los e junto a eles construir um projeto educativo para escola primando pelo direito à educação em consonância com os interesses do Estado.

O diretor convive assim, cotidianamente com essas forças tensionando sobre o seu modo de agir na instituição escolar, portanto, é da articulação e não da oposição destas faces que seu trabalho se realiza e se materializa na escola. Diante de tais considerações desenvolvidas até

aqui, o que se busca a partir de agora é encontrar pressupostos que colaborem à compreensão dos modos de operar desse sujeito na realidade empírica, mais especificamente, procuram-se as bases que permitam entender e se aproximar das formas de organização do pensamento desse indivíduo na elucidação do problema de pesquisa.

4.1 O LUGAR DO SUJEITO NA DIREÇÃO ESCOLAR

Intenta-se neste texto, uma aproximação com a Teoria das Representações Sociais (TRS) com o intuito de encontrar subsídios teórico-metodológicos - ainda que não se utilize de todo seu escopo teórico e de sua abrangência - para a construção do conceito de percepção para esta pesquisa de mestrado a fim de contribuir para a compreensão e análise do lugar do sujeito (diretor escolar) e suas relações com o objeto deste estudo. Para tanto, recorre-se aos estudos desenvolvidos por Moscovici (1978; 2015), Jodelet (2009; 2018), Jovchelovitch (1999) e Minayo (1999) com o objetivo de referenciar essa busca.

A TRS proveniente de um campo híbrido entre a psicologia e as ciências sociais, se desenvolve no intuito de estabelecer novas bases epistemológicas e ontológicas para compreensão do sujeito e objeto, pertencentes a um contexto social numa relação plural e complexa com o cotidiano.

Elas encontram neste conceito um meio de acesso às dimensões simbólicas, culturais e práticas dos fenômenos sociais, bem como um instrumento que permite pensar a relação do mental e do material como meio para dar lugar novamente à cultura e ao reconhecimento de que os fatos sociais são objetos de conhecimento (JODELET, 2018, p. 428).

Representações Sociais (RS) de acordo com Minayo (1999), significa a reprodução de uma percepção retida numa lembrança ou do conteúdo do pensamento. As ideias que envolvem representações podem ser encontradas no campo das Ciências Sociais expressas como categorias de pensamento que em certa medida servem para explicar a realidade. Essas categorias de acordo com a autora, atravessam um longo período de produção teórica no campo podendo encontrar antecedentes nas diferentes abordagens das obras de autores clássicos da sociologia como Émile Durkheim, Max Weber e de Karl Marx.

Durkheim (1978) é o primeiro autor a fazer uso do termo se referindo a Representações Coletivas. Minayo (1999) esclarece que para o teórico o termo se refere a categorias de pensamento por meio das quais determinada sociedade expressa sua realidade numa visão objetivista atribuindo relevância ao poder de coerção exercido pela sociedade ao indivíduo.

Moscovici (1978) aponta que o fato de Durkheim não abordar a pluralidade de formas da organização do pensamento o fez perder sua nitidez.

Ainda em seu estudo, a autora mostra que para Weber (1985) as RS estavam presentes em outros termos utilizados pelo teórico de forma a expressar uma visão de mundo. A compreensão das ideias e de sua eficácia na sociedade para ele, estariam relacionadas aos juízos de valor que os indivíduos possuem, “portanto, as concepções sobre o real têm uma dinâmica própria e podem apresentar tanta importância quanto a base material” (MINAYO, 1999, p. 93).

Já em Marx (1984), as noções de representação estariam presentes no seu corpo teórico e utilizadas como expressão chave “consciência”. Minayo (1999) revela que para o pensador, as ideias e os pensamentos são o conteúdo da consciência que é determinada por sua vez pela base material.

Entre os autores apresentados a semelhança que se destaca é o plano individual que essas noções de representação se expressam. Ademais, elas são importantes contribuições em termos de construção do conhecimento como material de estudo para realidade. Contudo, os pontos semelhantes que tais noções apresentam não descaracterizam a fundamental divergência entre estes.

Enquanto para Durkheim as representações sociais exercem coerção, sobre os indivíduos e a sociedade, para Weber os indivíduos é que são portadores de valores e cultura que informam a ação social dos grupos. Marx admite que com Durkheim que os valores e as crenças exerçam um papel coercitivo sobre as “massas”, insiste no caráter de classe das representações e no papel da luta de classe que se dá no modo de produção e determina o campo ideológico no qual se embatem dominadores e dominados. Se para Durkheim a coerção das representações é de tal monta que a sociedade é a “síntese das consciências”, Marx admite o papel liberador da consciência de classe como motor da mudança interior das contradições que atravessam a sociedade capitalista (MINAYO, 1999, p. 108).

O prólogo apresentado acerca das noções de representação utilizada na sociologia clássica indica a fonte onde a TRS tem início no estudo dos fenômenos no campo das ideias, uma vez que representa a possibilidade de acesso as dimensões simbólicas e culturais destes. Segundo Jodelet (2018) do ponto de vista epistemológico, as ciências cognitivas provocaram tanto na sociologia e na filosofia social uma preocupação quanto ao caráter social do pensamento que fez angariar forças para a reflexão da base social sobre as formas de pensar, ver, sentir e agir.

Na sociologia, vamos trabalhar as representações enquanto concepções que incidem sobre o curso da vida social e o campo da política. As representações intervêm na ação sobre o mundo social, na medida em que essa ação se apoia no conhecimento que os atores sociais têm deste mundo e de sua própria posição (JODELET, 2018, p. 428).

As diferentes formas ou recursos que o sujeito social utiliza-se para compreender o mundo e objetos podem ser mediados por meio de expressões diversas como a linguagem verbal, comportamental, práticas artísticas, entre outras. Todas de alguma maneira, de acordo com Jodelet (2018) “correspondem a códigos de agir instituídos por um quadro de atividade produtiva ou de intervenção sobre o ambiente, ou ainda institucionalizados por medidas políticas, legais ou administrativas” (JODELET, 2018, p. 434).

As RS são uma forma de conhecimento socialmente organizado e compartilhado que tem objetivo prático e colabora para a constituição de uma realidade comum a um grupo social, podendo ser denominada como saber de senso comum. Entretanto, é concebida como um objeto de estudo legítimo da própria ciência, sendo valorizada e analisada como uma percepção acerca da realidade social, uma vez que, é difundida como estudo sobre o pensamento social e simbólico. A TRS apresenta relevância para a vida social já que sinaliza os processos cognitivos encarnados nas interações sociais. Esta forma de conhecimento é distinta dentre outras do campo científico, pois se refere as construções que os sujeitos produzem para interpretar o mundo e orientarem a comunicação entre eles e nesse sentido se caracterizam como

[...] um sistema de valores, de noções e práticas que confere aos indivíduos as formas de se orientarem no meio social e material, e de o dominarem, propondo-os aos membros de uma comunidade a título de veículo para suas trocas e de código para denominar e classificar de maneira clara as partes do seu mundo, de sua história individual ou coletiva (MOSCOVICI, 1978, p.27).

Moscovici afirma que se a realidade das RS é fácil de ser apreendida devido ao seu caráter prático e sua relação com a vida cotidiana, contudo, o seu conceito, não o é.

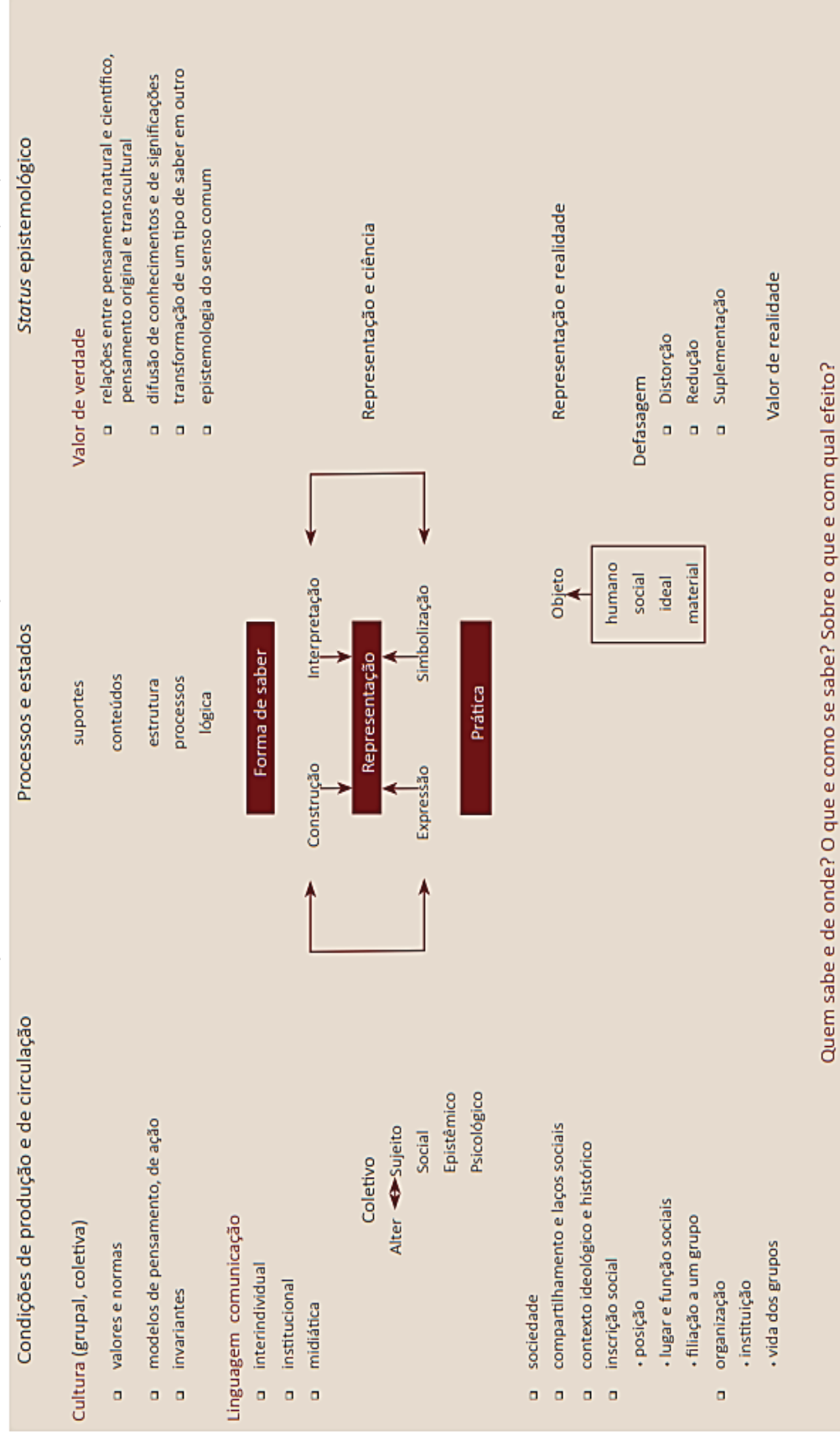
As representações sociais são entidades quase tangíveis. Elas circulam, cruzam-se e se cristalizam incessantemente através de uma fala, um gesto, um encontro, em nosso universo cotidiano. A maioria das relações sociais estabelecidas, os objetos produzidos ou consumidos, as comunicações trocadas, delas estão impregnados. Sabemos que as representações sociais correspondem, por um lado, à substância simbólica que entra na elaboração e, por outro, à prática que produz a dita substância, tal como a ciência ou os mitos correspondem a uma prática científica e mítica (MOSCOVICI, 1978, p. 41).

Remetem-se, portanto, à maneira como os sujeitos se utilizam de recursos simbólicos e práticos para compreender o sentido de suas ações e pensamentos capazes de revelar a maneira

pela qual os diversos sujeitos assimilam, elaboram e difundem conhecimentos sobre determinado objeto. Assim, traz à tona, a forma como o conhecimento científico é apreendido por meio do senso comum que está fundamentado na experiência do dia a dia, e impregnado na linguagem e nas práticas cotidianas.

A imagem a seguir proposta por Jodelet (2018) apresenta o campo de estudo das representações sociais e seus “eixos de problematização”. Por um lado, as RS como um conhecimento prático orientado para a compreensão do mundo e para a comunicação, de outro, como construções com caráter expressivo são as elaborações dos sujeitos sociais sobre os objetos socialmente valorizados.

FIGURA 3: ESPAÇO DE ESTUDO DAS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS, SEGUNDO JODELET (2018)



Quem sabe e de onde? O que e como se sabe? Sobre o que e com qual efeito?

FONTE: Adaptado de JODELET (2018)

No eixo à esquerda, se encontram as condições de produção e circulação das RS relacionadas à: cultura (valores e normas, modelos de pensamento e de ação, invariantes); linguagem comunicação (interindividual, institucional, midiática); sociedade, os compartilhamentos e laços sociais, contextos ideológico e histórico, inscrição social do sujeito (posição, lugar e funções, filiação a um grupo); organização: instituição, vida dos grupos.

No eixo à direita, se encontra o Status Epistemológico das Representações de acordo com: valor de verdade (relações entre pensamento natural e científico, pensamento original e transcultural, difusão de conhecimentos e de significações, transformação de um tipo de saber em outro, epistemologia de senso comum); e o valor da realidade (defasagem, distorção, redução e suplementação). Esses elementos da realidade podem ser questionados.

Ao centro da imagem, encontram-se os Processos e Estados das Representações de acordo com os suportes, conteúdos, a estrutura, processos e as lógicas. O objeto de Representação pode ser tanto humano, social, ideal ou material.

O ser humano não se constitui isolado e desconectado do social. Ao contrário, seu modo de pensar e agir está imbricado pelas relações que constrói ao longo da sua trajetória com outros sujeitos, pela interação com o ambiente no qual vive a experiência, sob uma determinada perspectiva histórica e política enquanto indivíduo e como sujeito pertencente a uma estrutura social de posição de relações e de inserção em grupos, ou seja, ele interage a todo momento com este universo interior e exterior, construindo e reconstruindo percepções e engendrando novas combinações acerca dos objetos.

Em primeiro lugar, consideramos que não existe um corte dado entre universo exterior e o universo do indivíduo (ou do grupo), que o sujeito e objeto não são absolutamente heterogêneos em seu campo comum. O objeto está inscrito num contexto ativo e dinâmico, pois que é parcialmente concebido pela pessoa ou a coletividade como prolongamento de seu comportamento e só existe para eles enquanto função dos meios e dos métodos que permitem conhecê-lo (MOSCOVICI, 1978, p. 48).

O objeto se relaciona ativamente com o sujeito e vice-versa, num determinado espaço estruturado por um determinado habitus. Dessa forma, as RS precisam ser entendidas a partir do contexto que as engendram e a partir da funcionalidade de suas interações sociais cotidianas.

Isso significa que o sujeito faz uso de uma pluralidade de modos de organização do pensamento para compreender a realidade que o cerca. A Representação opera no universo do senso comum, construída para interiorizar os objetos do mundo que circulam no universo reificado (MOSCOVICI, 2015) onde circulam as ciências, a objetividade e as teorizações abstratas que são estranhos ao sujeito para dar-lhe sentido em consonância com o sistema de

valores e ideias que constituem uma dimensão comum entre os sujeitos (coletivo) permitindo ao indivíduo decodificar o mundo de acordo com uma perspectiva.

Nenhuma noção é servida com o seu modo de emprego, nenhum experimento se apresenta com o seu método, e ao tomar conhecimento de tais noções e experimentos o indivíduo usa-os como melhor entende. O importante é poder integrá-los num quadro coerente do real ou adotar uma linguagem que permita falar daquilo de que todo mundo fala. Esse duplo movimento de familiarização com o real, pela extração de um sentido ou de uma ordem através do que é relatado e pela manipulação dos átomos de conhecimento dissociados de seu contexto lógico normal, desempenha um papel capital. Corresponde a uma constante preocupação: preencher lacunas, suprimir a distância entre o que se sabe, por um lado, e o que se observa por outro, completar as ‘divisórias vazias’ de um saber por ‘divisórias cheias’ de um outro saber [...] (MOSCOVICI, 1978, p.55).

Ou seja, os sujeitos em sua vida cotidiana se revelam não meramente como reprodutores de tais conceitos e saberes abstratos, mas com potencial produtor de esquemas, ideias e conhecimentos num processo de recriação desses elementos. Esses modos do pensamento em ação do processo daquilo que é exterior para o interior, daquilo que é distante para o mais próximo, é possível para Moscovici (1978) por meio de operações particulares entre conceito e percepção que o tornam “intercambiáveis uma vez que se engendram reciprocamente” (MOSCOVICI, 1978, p. 57). Esse processo detém do conceito a capacidade de unir, organizar e filtrar o que vai ser reaprendido no domínio sensorial. Da percepção, ela conserva a aptidão para entender e registrar o inorganizado e o descontínuo, demonstrando que sempre haverá alguma coisa ausente que se adiciona e alguma coisa já presente que se altera, transformando aquilo que é abstrato em algo quase tangível e concreto, assumindo a realidade de algo visto.

Nesse caso, a percepção consiste em dar concretude a um determinado conceito submetido a um trabalho de transformação e recriação daquilo que é percebido e substituído por um novo conhecimento agora circunscrito de significados atribuídos pelo grupo refletindo como uma gramática para escrever a realidade cotidiana. Assim, os sujeitos diante de uma nova situação, recorrem aos esquemas de interpretação de mundo, para realizarem sua ação.

Em vista de condicionantes culturais e aspectos valorativos de sistemas de classificação e de alocação de categorias e nomes, de acordo com um paradigma próprio a esses sujeitos, pode-se inferir que toda percepção é uma percepção orientada e informada, o que um sujeito vê, enxerga e integra como figura perceptiva é produto de uma seleção dos componentes desta a partir de um arcabouço mental configurado pelos seus conhecimentos, suas ideias, suas ideologias, crenças, conceitos e preconceitos. As relações entre os processos de categorização e da capacidade de combiná-las, inferem deste modo, novas formas ao objeto.

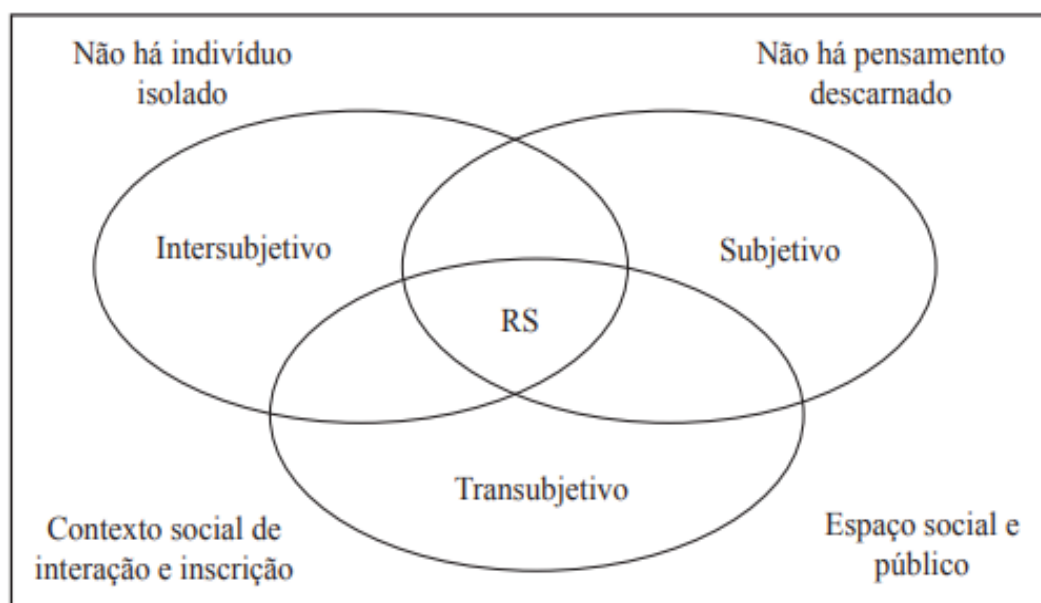
A percepção é então considerada para este trabalho, um constructo acerca da realidade que serve como um guia para a leitura, interpretação e ação do sujeito forjada na interação com o objeto e outros indivíduos que incidem sobre o curso da vida social.

Essas contribuições da TRS acerca da percepção são necessárias para a compreensão neste estudo do processo envolvido na construção dessa categoria a fim de compreender quais são as ideias, valores e mais especificamente, quais são as lógicas que circunscrevem as práticas dos diretores escolares que os fazem produzir coletivamente e em tensão entre si a percepção da Gestão Escolar Democrática, capaz de orientar e para além, remodelar e reconstituir os elementos do ambiente e influenciar, ou mesmo, ditar a forma do agir desses sujeitos no cotidiano das escolas da RME de Curitiba.

Diante da complexidade e da exigência de reflexões acerca do pensamento social na TRS, Jodelet (2009) alerta para o lugar central da noção de sujeito no espaço das inter-relações ao estudo dos processos pelos quais os indivíduos e os grupos constroem e interpretam seu modo de vida, integrando subjetividade às dimensões social, cultural e histórica, por isso, “o sujeito é sempre social por sua inscrição no espaço das relações sociais e das comunicações, bem como por seus laços com o outro” (JODELET, 2018, p. 431) desta forma, tem de ser remetidas às condições sociais que as produziram, ou seja, o contexto de produção.

Assim, a autora propõe três esferas de pertença da Representação: a subjetividade, a intersubjetividade e a transubjetividade, conforme ilustrado na imagem a seguir.

FIGURA 4 – AS ESFERAS DE PERTENÇA DAS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS, SEGUNDO JODELET (2009).



FONTE: Adaptado de JODELET (2009)

A noção de subjetividade, segundo Jodelet (2009) permite acessar os significados que os sujeitos individuais atribuem a um objeto localizado no seu meio social e material. Aqui, o sujeito não é tomado isoladamente em consideração, mas sim, as respostas individuais enquanto formas de expressão coletiva ao grupo que pertence. É nessa esfera que a percepção desse sujeito é moldada. O diretor escolar atribui os significados construídos por ele à GD articulados à sua sensibilidade, seus interesses, desejos, emoções e ao seu funcionamento cognitivo todavia, conectados à um contexto maior de pertencimento.

A esfera da intersubjetividade diz respeito as interações estabelecidas entre os sujeitos. Nessa esfera, se dão as negociações, os acordos daquilo que é comum, onde os saberes são construídos pela comunicação verbal direta. A expressão dos acordos e divergências são marcadas nestes espaço, criando e ressignificando os consensos. Essa esfera é de extrema importância pois não há possibilidade de desenvolvimento do Eu sem a presença do Outro (JOVCHELOVITCH, 1999), a vida privada não surge a partir de dentro, mas a partir de fora, do público.

A esfera pública portanto, como o espaço que existe em função da pluralidade humana, como o espaço que se sustenta em função de diversidade humana, como o espaço que introduz a noção de transparência e “prestação de contas”, como o espaço que encontra sua forma de expressão no diálogo e na ação comunicativa, traz para o centro da nossa análise dialética entre o Um e o Outro, e sublinha a importância das relações entre sujeito - outros sujeitos – sociedade para dar conta tanto da vida individual como da vida pública (JOVCHELOVITCH, 1999, p. 70).

A alteridade enquanto elemento constitutivo dos sujeitos e na relação com o outro estabelecem padrões normativos da vida em comum. Dessa forma, os interesses que são privados e individuais na presença do Outro cedem lugar a ideias e interesses coletivos.

[...] porque Outros existem é necessário a cada um explicar-se, prestar contas, agir na luz clara da visibilidade pública e não atrás dos panos quentes de interesses ocultos, ainda definem em muito a qualidade da vida – que se tem ou não se tem - em sociedade. Mais ainda, é através da ação de sujeitos sociais agindo no espaço que é comum a todos, que a esfera pública aparece como o lugar em que a comunidade pode desenvolver e sustentar saberes sobre si própria [...] (JOVCHELOVITCH, 1999, p. 71).

A pluralidade e diversidade entre perspectivas diferentes são condições para os possíveis consensos e dissensos. É na interação com o Outro nesse espaço em comum que a história se constrói e transforma. Se sozinhas e isoladas do espaço comum (esfera pública) nem a história

nem a política seriam realizáveis. Jovchelovitch (1999) defende porque sua realidade é plural, a esfera pública tem como fundamento o diálogo.

A única possibilidade para que ocorra uma coincidência de perspectivas depende do esforço de uns em direção aos outros, de um processo de ação e discurso que contenha tanto as diferenças como as similaridades entre as pessoas – isto é diálogo (JOVCHELOVITCH, 1999, p. 68).

É a transsubjetividade que liga a subjetividade e a intersubjetividade à sociedade. Ela abarca tanto os indivíduos, quanto os grupos e a estrutura. Nessa esfera, se localiza a estrutura macro de análise, pois são construídos os critérios partilhados de codificação e classificação da realidade. Aqui se localizam as estruturas de relações de poder do sistema, as normas e os valores instituídos que orientam a prática desses sujeitos.

Este modelo pressupõe que o entrelaçamento entre elementos do privado, do social e do coletivo não corresponde a um simples amálgama, mas a uma estratificação. Isso leva a pensar uma organização do sistema de representação de um determinado objeto como uma série de estratos, alguns dos quais – atravessando o conjunto do corpo social, como a ideologia, os modelos culturais, ou aqueles transmitidos pela comunicação social, em particular as mídias – apresentam um caráter mais estável e servem como suporte de inferência para produções situadas em um tempo e em um espaço definidos por sujeitos inscritos em um contexto em que entra em jogo as imposições de seu pertencimento social e cultural, e os aportes de suas interações com o que está ao seu redor (JODELET, 2018, p. 436).

Esta perspectiva supera as divisões entre o externo e o interno ao mesmo tempo que envolve um elemento ativo de construção e reconstrução, o sujeito. Ele é o autor da construção mental e a transforma à medida que interage com as diferentes esferas (intersubjetivo e transsubjetivo).

Ao retomar o sujeito desta pesquisa, o diretor escolar em sua ação cotidiana tem sua percepção da política de GD moldada e constituída pelas diferentes forças – estrutura macro (Secretaria Municipal de Educação); estrutura micro (comunidade escolar e local) que agem na/sobre a escola. Conforme estas forças atuam sobre a escola, pressionando, constrangendo ou conformando, jogam luz sobre esse sujeito e sobre sua forma de operar. Isto implica em considerar, que a percepção da política de GD é volátil a depender da luz que está sobre esse sujeito, ou seja, ele pode tanto atuar de forma mais ou menos democrática a depender das circunstâncias político-administrativas impostas tanto pelo sistema, quanto pela atuação dos diferentes grupos que disputam e tensionam forças na organização escolar.

Na interface destas forças opera a singularidade desse sujeito. Aqui reside um ponto crucial da percepção do diretor escolar acerca da GD, pois ele não é resultado apenas do produto

destas estruturas como se fosse um reflexo de uma imagem, mas um sujeito dotado de experiências que pensa e age sobre sua realidade.

Colocar o indivíduo como agente implica reconhecer neste último um potencial de escolha de suas ações, permitindo-lhe escapar da passividade diante das pressões ou constrangimentos sociais e intervir, de maneira autônoma, no sistema das relações sociais, como detentor de suas decisões [...] (JODELET, 2009, p. 689).

Suas experiências se constituem de acordo com as condições de existência que atuam moldando suas perspectivas, seus valores e suas noções e são essas condições de existência que atuam como força propulsora do exercício do pensamento (ARENDT, 2001).

O pensamento reformula aquilo que nossas condições de existência impõem, e o torna válido para uma comunidade de seres humanos e não somente para uma única pessoa. De tal forma que o pensamento do sujeito, moldado pela esfera transubjetiva, aqui encarnada pelos condicionantes sociais, tornam-se uma voz/via de intersubjetividade. Ao que podemos acrescentar, no que concerne à relação pensamento/conhecimento, o fato de que o pensamento próprio do sujeito é também uma maneira de resistir e de afirmar sua autonomia em relação ao saber e ao conhecimento científico (JODELET, 2009, p.703).

Desse modo, de uma visão abrangente constrói uma percepção particular de acordo com sua posição no conjunto da sociedade. Portanto, essa percepção é portadora também dos interesses específicos que refletem em certa medida o grupo ao qual esse sujeito pertence, manifestando-se em condutas que se institucionalizam, e neste aspecto, devem ser analisadas a partir da compreensão das estruturas e dos comportamentos sociais em que estes se inserem.

As esferas subjetiva, intersubjetiva e transubjetiva, deste modo, dialogam conferindo um aspecto ao sujeito que ao mesmo tempo é instituído e instituidor sobre a realidade que vive.

5 PERCURSO DE INVESTIGAÇÃO

O caminho metodológico adotado para perquirir o problema de pesquisa se deu pela escolha de instrumentos que ajudassem a compreender tal realidade. O objeto de estudo desta pesquisa – percepção dos diretores acerca da gestão escolar democrática na RME de Curitiba – é tomado neste estudo, com os valores que nele se inscrevem, num determinado espaço (político) e tempo (histórico).

Para Kelingner (1979), a objetividade da pesquisa envolve sutilezas e implicações complexas considerando um aspecto metodológico importante, pois permite ao pesquisador testar suas ideias fora de si, distante de suas predileções e influências, ao que é observado, tornando-o “público” e averiguável, conferindo legitimidade à sua pesquisa. Todavia, deve-se olhar o objeto em toda a sua objetividade, mas não somente, junto ao critério a ele a pesquisa deve aportar, explicações, relações, contextos que ajudem a compreender o fenômeno estudado inferindo valores subjetivos ao objeto.

Todo objeto de estudo está submetido à forma de interpretação do pesquisador, sem que tenha voz ativa nesse processo, as formas objetivas de interpretação que separam radicalmente a vivência do conceito encontram oposição nas abordagens qualitativas, na medida em que não só percebem e respeitam o sujeito como responsável por suas ações e discursos, mas consideram-no capaz de elaborar uma forma de conhecimento sobre a realidade que o circunda. Dessa forma, a questão da objetividade/subjetividade do pesquisador diante do processo de investigação serve neste estudo de forma complementar uma à outra.

Nesta perspectiva, a metodologia deve favorecer uma rica obtenção e análise de resultados do objeto em questão. Assim, não há opção unilateral por técnicas quantitativas ou qualitativas, as diferenças entre estas são basicamente de ênfase.

As pesquisas quantitativas privilegiam a tentativa de obter uma mensuração precisa, que permita comparar a frequência dos fenômenos. As qualitativas, por sua vez, pretendem obter uma compreensão mais profunda do contexto e da visão dos próprios atores para poder interpretar a realidade (CANO, 2012, p. 108-109).

A escolha dos instrumentos para trilhar o caminho metodológico de pesquisa é neste aspecto, complementar e não antagônica, capturando a realidade – mesmo que sob um recorte – em toda a sua expressividade. Articular as abordagens quantitativa e qualitativa dialogando ao longo da pesquisa e num tempo determinado oferece um duplo olhar sobre o objeto

(DIETRICH, 2015). Essa articulação aclara os resultados obtidos e permite torná-los mais evidente.

Diante do exposto, o percurso metodológico de investigação, se desenhou de forma a investigar o objeto de estudo em suas diferentes faces. A primeira etapa desta pesquisa se caracteriza por meio da ênfase quantitativa, mediante a opção metodológica do instrumento questionário. O interesse por tal recurso se deu pela não disposição de uma base de dados adequada para o estudo do objeto. Parizot (2015) expõe que o uso do questionário permite reunir uma grande quantidade de informações tanto factuais, quanto subjetivas, autorizando inferir os resultados junto a população estudada.

O objetivo de tais pesquisas pode ser medir a frequência de características (situações, comportamentos, opiniões ou atitudes) em uma população dada, mas em ciências humanas e sociais ele visa principalmente a analisar as relações entre estas características (PARIZOT, 2015, p. 85).

Desta maneira, a intenção ao fazer uso deste recurso, foi captar a percepção desses sujeitos acerca da gestão escolar democrática e a maneira pela qual ela se materializa nas suas ações no cotidiano da escola do ponto de vista do discurso desses sujeitos.

Para cumprir tal intento aplicou-se um *survey*⁹, enviado por meio da ferramenta *Google Forms*, a todos os diretores (população investigada) das 185 unidades escolares de ensino fundamental da RME de Curitiba, sendo considerado, um possível respondente por instituição.

A construção do instrumento contou com o suporte teórico para o conteúdo, as referências que tratam a temática de Gestão Democrática e as Representações Sociais, tendo como aporte teórico principal: Cury (2002; 2007), Lima (1998; 2011), Souza (2007; 2009; 2017), Paro (2010; 2012; 2015), Mendonça (2000); Moscovici (1978; 2015) e Jodelet (2009; 2018).

O questionário versou de questões fechadas que problematizaram o cotidiano da gestão escolar democrática bem como situações que indicavam a sua materialização. Considerou-se o referido instrumento como um meio adequado para a produção de dados desta pesquisa e nesse sentido, dedicou-se atenção especial ao momento de construção das questões da versão piloto, por compreender ser esta uma fase complexa da primeira etapa da pesquisa necessitando de uma atitude reflexiva e de interrogação sistemática sobre os efeitos potenciais da opção adotada.

⁹ Solicitou-se autorização à Secretaria Municipal de Educação (SME) de Curitiba, para a devida coleta de dados e informações necessárias à realização da pesquisa. O *survey* foi acompanhado de uma carta de apresentação, explicitando argumentos que motivassem a participação dos respondentes.

Redigir um questionário, seja qual for para o pesquisador, supõe concessões recíprocas entre, de um lado seus desejos relativos a amplitude e à precisão das informações a obter e de outro, a realidade daquilo que as pessoas entrevistadas podem - e também aceitam - desvelar (PARIZOT, 2015, p. 100).

No que diz respeito a produção das questões e possibilidades de respostas, Parizot (2015) lembra a importância de manter um equilíbrio entre estas. Os respondentes tendem a responder mais frequentemente optando por afirmativas, em relação as proposições a que são submetidos. A autora destaca que normalmente os sujeitos não sabem necessariamente responder as questões, e ainda, nem sempre possuem o conjunto dos elementos que lhe permitam responder de forma exata. Ademais, as respostas obtidas não devem ser vistas como um fato objetivado, mas como uma opinião subjetiva. Nessa perspectiva, a elaboração das questões se deu de maneira a ajudar os respondentes a darem respostas mais precisas possíveis. Diante disso, o questionário foi construído sob o formato de questões que ofereciam respostas de múltipla escolha e também na escala Likert, visando possibilitar a população estudada a responder informando o quanto são concordes ou discordes em relação as proposições dadas, ou seja, aquela opção que melhor revela sua opinião quanto a maneira como ele diz perceber a gestão escolar democrática.

Assim, os respondentes optavam por determinada proposição indicando o grau de concordância ou discordância em cada uma delas numa escala de 1 a 5, em que 1 representava menor concordância e 5, maior concordância. A pergunta, portanto, é uma afirmação e a resposta aparece em escala, na qual o respondente marca sua percepção. Outro conjunto de questões foi organizado em formato de múltipla escolha, com as seguintes possibilidades de respostas: concordo plenamente; concordo parcialmente; discordo parcialmente e discordo completamente, assim como, também ofereceu as seguintes opções relacionadas a frequência de ocorrência: muito frequentemente; frequentemente; pouco frequentemente; ocasionalmente e raramente, além das que envolviam certo grau de importância: muito importante; importante; pouco importante e nada importante. Esta forma de organização permite para análise dos dados empíricos a possibilidade de perceber maior grau de concordância com as afirmações apresentadas, assim como, contradições entre as respostas.

Corroborando a literatura, Parizot (2015) indica a necessidade de testagem do instrumento junto a uma população similar à estudada visando possibilitar uma compreensão satisfatória pelos respondentes. Dessa forma, o questionário foi aplicado em população similar (ex-diretores) a fim de permitir a qualidade e a veracidade do instrumento. A intenção era que as problematizações pudessem refletir a complexidade das situações vivenciadas de maneira a

ser compreensíveis aos respondentes possibilitando uma boa taxa de participação. Após a aplicação da versão teste, não houveram grandes mudanças à proposição inicial, assim, as contribuições e críticas foram analisadas e incorporadas ao questionário na intenção de torná-lo mais assertivo e próximo à realidade pesquisada.

O questionário foi dividido em três seções. Na primeira, o instrumento procurou identificar a escola respondente, localizando-a junto ao seu NRE e o nome da instituição. Tomou-se o devido cuidado em esclarecer aos respondentes que a identificação da escola seria mantida sob sigilo, consoante ao princípio ético de confidencialidade da pesquisa em educação. Isso se deu devido a necessidade de após a análise dos questionários, selecionar e contatar algumas escolas para a segunda etapa desta pesquisa de ênfase qualitativa que será logo adiante tratada.

A segunda seção versou sobre o respondente abordando questões relacionadas a caracterização desse sujeito. As perguntas giravam em torno de identificar o sexo; cor/raça; ano de ingresso na RME; tempo de atuação como professor; tempo de atuação como pedagogo (se houve) e tempo na função de direção escolar na RME e na escola em questão. Essas questões ajudaram a traçar um perfil dos respondentes e indicaram dados importantes para a análise do objeto pois tratavam principalmente de visualizar o tempo de exercício da função de direção na gestão das escolas participantes.

A terceira seção abordou questões que se dedicavam a aproximação de conceitos e situações que pudessem contribuir para a análise e construção da percepção acerca da Gestão Escolar Democrática, e portanto, mais subjetivas, presentes no âmbito do discurso desses sujeitos. Para tanto, as questões abordavam: importância atribuída a GD na interação do diretor com: estudantes, professores, profissionais da escola, pais ou responsáveis pelos estudantes NRE e SME; conceitos e ideias de GD; relação entre GD e: conflitos e disputas, democratização das relações entre a gestão de sistema e gestão da escola, diálogo, colegiados, participação dos diferentes sujeitos nos processos de planejamento e de tomada de decisão na escola, assim como transparência na gestão da escola. Tratou também dos temas abordados em reuniões de conselhos escolares, da participação em assembleias, grêmios estudantis e a atuação do diretor na APPF. Essas questões foram elaboradas de acordo com a literatura apresentada tentando se aproximar das características da realidade estudada das gestões das escolas da RME de Curitiba.

No primeiro momento de coleta de dados no mês de novembro de 2018, percebeu-se pouca adesão ao questionário. Desta forma, a pesquisadora mobilizou meios para que fosse possível viabilizar uma maior quantidade de respostas contatando colegas de profissão desta mesma rede para que houvesse abordagem pessoal e consequente sensibilização de

participação. Estes contatos incluíram: mensagens por meio de aplicativo de mensagens (WhatsApp e Facebook) e e-mails particulares. A pesquisadora contatou também via telefone, unidades escolares que ainda não haviam contribuído com a pesquisa, mas estes não surtiram efeito significativo devido a dificuldades relacionadas majoritariamente a falta de tempo dos diretores (relato dos profissionais contatados) e também aquelas que se relacionavam a não permanência do diretor ou vice-diretor na escola no momento da abordagem. Diante desses recursos, recebeu-se 25 respostas (escolas).

Em tempo, destaca-se que uma resposta recebida apresentou-se de maneira controversa, quanto à identificação escola/NRE e também apresentou respostas divergentes quanto ao tempo de rede, tempo de atuação na direção escolar e tempo de atuação como professor. Ademais, as respostas que tratavam a compreensão e percepção de GD, também se mostraram confusas e conflituosas. Diante disto, entendeu-se que seria necessário excluir tal resposta para que esta não viesse a prejudicar a análise da amostra.

Na tentativa de ampliar a população pesquisada houve o reenvio do questionário novamente no início do ano letivo de 2019 para as unidades que ainda não haviam sido registradas a participação, porém, não se obteve respostas. Sendo assim, a base de dados desta pesquisa se refere ao universo de 24 escolas, indicando um percentual de 13% do universo considerado.

Inicialmente, intentava-se fazer a análise das informações coletadas pelo “survey” pelo cruzamento dos dados categóricos: Democracia Ideal¹⁰ (dimensão do discurso) e Democracia Praticada (dimensão da ação), à medida que estes se aproximavam ou se distanciavam da concepção teórico-prática indicando possíveis tipologias. Todavia, a análise do questionário não permitiu evidenciar tais tipos, sendo necessário rearranjar a amostra para o momento seguinte da pesquisa.

Para a segunda etapa do trabalho em questão, a ênfase se deu sobre a abordagem qualitativa por meio de instrumentos que permitiriam aprofundar o contexto de análise dos dados produzidos pelo questionário, como Dietrich (2015) considera, uma complementaridade dos métodos quantitativo e qualitativo aportam um duplo esclarecimento ao objeto de estudo. Assim, optou-se pelo método qualitativo de observação *in loco* para analisar com mais

¹⁰ Neste estudo, a Democracia Ideal é tomada no âmbito onde as ideias circulam e se entrecruzam. Essas ideias classificadas em um sistema particular de categorias desses sujeitos, atribuem à ela uma imagem comum tida por este mesmo grupo como apropriado (MOSCOVICI, 1978; 2015). Isto implica, que esse processo seletivo e classificatório é sujeito a aspectos valorativos e a condicionantes culturais à respeito daquilo que é admitido por esses indivíduos de acordo com os paradigmas aos quais estes possuem afinidade. A Democracia Ideal é então percebida de acordo com o ponto de vista desse grupo sendo a expressão de um determinado consenso acerca do objeto em questão.

aprofundamento as variações e regularidades existentes. A escolha por este expediente se aproxima de Jaccoud (2015) quando se refere a uma perspectiva que visa descrever e compreender como concretamente os sujeitos sociais atribuem sentido às suas ações.

A seleção dos dirigentes atendeu primeiramente a critérios de conveniência para escolha, ou seja, foram selecionadas três diretores das escolas participantes da primeira etapa da pesquisa e que a pesquisadora conseguisse encontrar disponibilidade de aceitação para a segunda etapa. Isso foi necessário pois a priori, a análise do questionário apontou uma certa homogeneidade no âmbito do discurso e pouca variação na prática desses sujeitos, assim, de alguma maneira, procurou-se fatos que apontassem algo que os diferenciasses. Dito isso, os diretores¹¹ escolhidos para a observação mostravam indícios na história da gestão das escolas que os diferenciavam:

- Diretor “A”: entrou na gestão da escola no ano de 2016 por indicação do diretor, como vice-diretor após vacância de uma vaga na respectiva função. No mesmo ano, por conta da aposentadoria do diretor que ocupava a função e desistência de outro vice-diretor, assumiu a função da direção da escola e compôs nova equipe dirigente convidando dois professores para assumirem a vice-direção. No ano seguinte (2017) de processo eleitoral para as direções escolares na RME de Curitiba, se candidatou com a formação atual e venceu a eleição com a maioria dos votos válidos vencendo a chapa de oposição.
- Diretor “B”: apoiado por um movimento interno na escola que aspirava por mudanças se candidatou e venceu um processo eletivo para direção como chapa de oposição quebrando um longo período de permanência no poder da direção vencida.
- Diretor “C”: iniciou na gestão da escola por indicação do chefe do NRE a qual a escola pertence, para organizar a instituição¹² que passava por problemas de ordem administrativa, logo, compôs chapa única concorrendo ao processo eleitoral se elegendo com aceite da maioria da comunidade escolar.

Destaca-se, que os aspectos pormenorizados a respeito dos diretores foram possíveis devido esta pesquisadora integrar o quadro de profissionais desta mesma Rede Municipal de

¹¹ Na medida em que essa pesquisa não explorou a correlação entre gênero e perfil dos dirigentes escolares, os sujeitos investigados serão tratados todos pelo termo “diretor”.

¹² Ressalta-se aqui, que a referida escola iniciou suas atividades no final do mês de dezembro de 2011. Assim, a primeira direção foi indicada até que houvesse o próximo processo eletivo (2014) para escolha de diretor e vice-diretor. Como mencionado, com o primeiro diretor indicado, a escola teve problemas administrativos, sendo assim necessário sob o ponto de vista da mantenedora, a troca da direção para reorganização da escola.

Ensino e contar com informações privilegiadas devido a vivência e circulação no espaço institucional e, consequentemente, ao contato estabelecido com outros profissionais integrantes.

Diante destas considerações, os diretores selecionados foram acompanhados em seu trabalho cotidiano por meio da técnica de *shadowing* caracterizando a pesquisa in loco desta investigação. Dessa forma, a pesquisadora permaneceu nos locais de pesquisa (escolas A; B e C) no mês de junho de 2019 em atividade de observação aos diretores conforme segue:

- Diretor “A”: dois dias letivos (manhã e tarde) e um dia letivo no período noturno, além de acompanhar uma reunião do conselho de escola no mesmo período¹³.
- Diretor “B”: dois dias (manhã e tarde) e uma reunião do conselho de escola no período noturno.
- Diretor “C”: três dias letivos (manhã e tarde).

Como apontado anteriormente, as observações realizadas foram efetivadas por meio da técnica *shadowing*. McDonald (2005) explica que esta “é uma técnica de pesquisa que envolve um pesquisador seguindo de perto um membro da organização durante um longo período de tempo.” (MCDONALD, 2005, p.456, tradução nossa).¹⁴ Assim, o pesquisador (sombra) acompanha o sujeito que está sendo sombreado, durante todo o tempo que permanecer no contexto em questão e em todos os locais ao qual o sombreado se dirigir. O autor segue afirmando que a atividade sombra será tão complexa quanto for o trabalho do indivíduo que está sendo investigado, podendo acontecer de forma consecutiva ou não. Desta maneira, a pesquisadora permaneceu¹⁵ no lócus de investigação, sombreado as atividades do diretor da instituição escolar selecionada durante todo o período do horário de trabalho, inclusive em diferentes contextos e locais aos quais este se dirigia.

Quanto a produção e a análise dos dados, Macdonald (2005) esclarece que

Outra característica da *shadowing*, que dá o potencial de ampliar os caminhos nos quais as organizações são pesquisadas, é a unidade de análise. Concentra - se em um indivíduo ou em uma série de indivíduos em uma organização, não é por si só, uma abordagem diferente para a gestão da pesquisa qualitativa. Contudo, *shadowing* examina esses indivíduos de uma maneira holística que não apenas solicita suas opiniões ou comportamentos, mas sim ambos simultaneamente. Assim, as ações são contextualizadas pelo comentário em execução e todas as opiniões estão relacionadas a situação a qual foi produzida. Além disso, o *shadowing* é uma técnica itinerante a

¹³Na RME de Curitiba, as escolas reúnem seus conselhos em período fora do horário escolar.

¹⁴“Shadowing is a research technique which involves a researcher closely following a member of an organization over an extended period of time.” (MACDONALD, 2005, p. 456)

¹⁵ Importante ressaltar, que a pesquisadora exerceu o sombreado mediante explicitação da técnica aos sombreados e aceitação por parte destes.

qual permite que o pesquisador vivencie o perfil e o feitio do seu alvo do dia. Essas qualidades, significam que o sombreamento é inimitável para investigar o papel de um indivíduo, e seus caminhos em uma organização. A organização é vista por meio dos olhos da pessoa que está sendo sombreada e essa perspectiva é inestimável para o pesquisador qualitativo (MACDONALD, 2005, p. 457, tradução nossa).¹⁶

A técnica *shadowing*, propõe a análise do indivíduo em sua integralidade, quando sugere a reciprocidade entre a coleta de dados e a interação com o investigado, a fim de esclarecer o que está implícito nas ações, captando as conversas formais e informais, comentários, postura corporal, bem como as reações diante às diferentes situações e sujeitos que atuam na/sobre a escola, em seus variados contextos e locais. Dessa forma, ultrapassa os limites da observação fundamentada apenas no comportamento, alargando a possibilidade de interpretação dos acontecimentos e favorecendo a análise dos dados. Nesse sentido, *shadowing* tem a capacidade de capturar a breve, fragmentada, variada, verbal e interrompida natureza da vida organizacional” (WEICK, 1974, apud MACDONALD, 2005, tradução nossa).¹⁷

Diante da grande quantidade de dados apreendidos e produzidos, a pesquisadora precisou fazer descrições detalhadas sobre os acontecimentos, considerando dados subjetivos e particulares que permitiram decodificar e interpretar as situações vivenciadas. Por isso, a atenção constante a tudo que se passou na realidade investigada e, sobretudo, um esforço regular de revisar o conjunto dos acontecimentos diários, verificando os fenômenos recorrentes. Dessa forma, as associações e relações tornaram-se carregadas de significações, as quais favoreceram a análise dos dados.

Para tanto, as observações realizadas nas escolas selecionadas, foram pormenorizadas num quadro geral¹⁸ em que se descrevia as narrativas de observação que contaram com o aporte das seguintes categorias observáveis descritas no quadro 2.

¹⁶“The other feature of shadowing that gives it the potential to extend the ways in which organizations are researched is the unit of analysis. Concentrating on an individual or a series of individuals in an organization is not in itself an approach which is different for qualitative management research. However, shadowing examines those individuals in a holistic way that solicits not just their opinions or behaviour, but both of these concurrently. Thus, actions are contextualized by the running commentary and every opinion is related to the situation which produced it. Further, shadowing is an itinerant technique which allows the researcher to experience the shape and form of their target’s days. These qualities mean that shadowing is inimitably placed to investigate an individual’s role in, and paths through, an organization. The organization is seen through the eyes of the person being shadowed and that perspective is invaluable to the qualitative researcher.” (MACDONALD, 2005, p. 457).

¹⁷ “Shadowing has the ability to capture the brief, fragmented, varied, verbal and interrupted nature of organizational life.” Weick (1974, apud MACDONALD, 2005, tradução nossa).

¹⁸ Os arquivos com as narrativas de observação (*shadowing* e conselho de escola), assim como a transcrição das entrevistas realizadas com os sujeitos investigados encontram-se depositados no seguinte endereço eletrônico: <https://drive.google.com/open?id=17UwaMgDMxCxb5uwe3GxN48g7SMJZ1o3q>
Neste mesmo endereço encontra-se depositado o modelo do questionário utilizado na primeira etapa desta pesquisa.

QUADRO 2 – SELEÇÃO DE CATEGORIAS ELENCADAS PARA AS OBSERVAÇÕES NO DECURSO DE IMPLEMENTAÇÃO DA TÉCNICA *SHADOWING*, EM ESCOLAS DA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE CURITIBA, EM 2019.

CATEGORIAS OBSERVÁVEIS	
TOMADA DE DECISÃO	<ul style="list-style-type: none"> ○ Quem decide? ○ Sobre o que se decide?
DIÁLOGO	<ul style="list-style-type: none"> ○ Há espaço para isso? ○ Para quem oportuniza o diálogo?
CONSENSO / DISSENSO	<ul style="list-style-type: none"> ○ Há espaço para isto? ○ De que forma reage em situação de exposição / questionamento?
ESFERA PÚBLICA / PRIVADA	<ul style="list-style-type: none"> ○ De que maneira o diretor(a) transita entre estas esferas? ○ Qual é mais evidente?
ROTINA DE TRABALHO	<ul style="list-style-type: none"> ○ O que lhe exige mais atenção? ○ O que de fato ocupa seu tempo? ○ O que não é priorizado?
PUBLICIZAÇÃO DAS INFORMAÇÕES	<ul style="list-style-type: none"> ○ O que é publicizado? ○ O que não é publicizado? ○ Por que não o foi? ○ Quem decide o que deve ser compartilhado?
AUTONOMIA	<ul style="list-style-type: none"> ○ Gestão NRE e SME: de que forma impacta o trabalho do diretor escolar? ○ Há questionamento por parte do diretor(a) das demandas recebidas? ○ De que maneira isto é compartilhado com a comunidade escolar?
PARTICIPAÇÃO	<ul style="list-style-type: none"> ○ Quem participa? ○ No que participa? ○ Por que esta pessoa participa? ○ De que maneira se dá esta participação?
INTERAÇÃO	<ul style="list-style-type: none"> ○ Diretor(a) x professores; ○ Diretor(a) x pais/responsáveis; ○ Diretor(a) x terceirizados; ○ Diretor(a) x pedagogos(as); ○ Diretor(a) x estudantes; ○ Diretor(a) x vice – diretor(a); ○ Diretor(a) x NRE; ○ Diretor(a) x SME. ○ Diretor(a) x lideranças comunitárias ○ Diretor(a) x sindicatos
COMUNICAÇÃO	<ul style="list-style-type: none"> ○ Quem comunica? ○ O que comunica? ○ Onde comunica? ○ Por que está comunicando? ○ De que maneira comunica? ○ Quem está recebendo esta informação, de que maneira recebe (indiferença; atenção; resistência)?
SALA DA DIREÇÃO	<ul style="list-style-type: none"> ○ Distribuição dos espaços; ○ Quem circula nestes espaços? ○ Com que frequência circula neste espaço?

FONTE: A autora (2019)

Os diretores em questão foram convidados também durante o período de permanência da pesquisadora no lócus de pesquisa, a participar de uma entrevista semiestruturada, a qual permitiu compreender com mais aprofundamento as regularidades e as variações existentes acerca da gestão escolar democrática existentes entre o discurso e a ação desses sujeitos. A escolha desta ferramenta se deu de maneira complementar aos outros instrumentos selecionados desta investigação visando explorar com mais profundidade as realidades encontradas. A entrevista seria assim

[...] indispensável, não somente como método para apreender a experiência dos outros, mas igualmente, como instrumento que permite elucidar suas condutas, na medida em que estas só podem ser interpretadas, considerando-se a própria perspectiva dos atores, ou seja, o sentido que eles mesmos conferem às suas ações (POUPART, 2010, p. 2017).

A observação e a entrevista foram sincretizadas sob este ponto de vista e constituíram caminho para se compreender o discurso, as práticas e as interações dos investigados e também, a maneira como representam seu contexto e vivem as situações cotidianas.

As anotações registradas, por meio da investigação qualitativa foram base para a construção de narrativas explicativas do processo social em questão, as quais puderam traduzir a complexidade e a diversidade estudada.

Os resultados do questionário, da observação e da entrevista dos diretores A, B e C, foram tabulados e as respostas analisadas no âmbito do discurso e da ação desses sujeitos e alinhadas ao continuum de tipologias de Gestão Escolar da RME de Curitiba.

As tipologias, tratam de uma construção abstrata para a aproximação da realidade. Essa metodologia se fundamenta no método da ação social, da sociologia compreensiva do pensamento weberiano. “O tipo ideal, expressão chave na discussão metodológica de Weber, refere-se à construção de certos elementos da realidade numa concepção logicamente precisa” (GERTH; MILLS, 1982, p.78). Com finalidades analíticas, esses tipos auxiliam o pesquisador a compreender os sentidos da ação social, permitindo que os fenômenos concretos sejam contrastados e comparados.

As tipologias de gestão escolar da RME de Curitiba foram construídas a partir do referencial teórico apresentado nessa dissertação e principalmente, a partir da realidade investigada em trabalho de observação desta pesquisadora no cotidiano das gestões das escolas A, B e C.

Para tanto, partiu-se de uma oposição binária entre democracia (Gestão Democrática) e tradicionalismo (Gestão Tradicional). Entretanto, destaca-se que a realidade é complexa e

contraditória assim, houve a necessidade da criação de mais dois pontos intermediários entre a dualidade apresentada, sendo uma mais próxima a tipologia democrática (Gestão Democrática’) e outra próxima a tipologia tradicional (Gestão Tradicional’), sendo estas suficientes para a análise da realidade investigada.

Quanto a nomenclatura escolhida para as tipologias, entende-se neste estudo que não há nas escolas de ensino fundamental da RME de Curitiba uma tradição democrática. Tal hipótese é considerada visto haver desde a Constituição Federal de 1988 uma normativa para o princípio da GD e no referido município normativas e indicações complementares como apontado no capítulo 2 deste trabalho, mesmo assim, a despeito das injunções legais o princípio democrático não se constituiu pleno nas instituições escolares desta Rede.

Dessa forma, utilizou-se de um lado o termo “democracia” para caracterizar a realidade ideal democrática e de outro, optou-se por chamar de “tradicional” o modelo menos democrático, como aquilo que atravessa o tempo no discurso e na ação desses sujeitos mostrando-se porém, útil e necessário à estes.

Tradicional, nesta pesquisa, remete-se ao *modus operandi* da gestão escolar que pauta-se na ideia de repetição de procedimentos, ainda que movido a boas intenções na percepção do sujeito que encontra-se nesse modelo, todavia, à instituição escolar não é suficiente apenas o “funcionar”, mas ela exige a melhor forma de funcionar do ponto de vista democrático, pois trata-se de uma instituição que promove a formação por meio de e para a cidadania assim, entende-se neste que a democracia na escola supera a perspectiva que restringe-se ao método, e caracteriza-se como o conteúdo que perpassa todas as suas esferas e dimensões.

Nesse sentido, contrapor as tipologias de gestão escolar tradicional à democrática, se relaciona a ideia de que a forma tradicional pode ser suficiente e até eficaz em determinados contextos, mas é insuficiente do ponto de vista de uma escola formadora.

É importante destacar, que as tipologias possuem uma qualidade peculiar, são dinâmicas. Isso se deve a sua origem partir do cotidiano escolar observado nesse estudo, ou seja, conforme as condições do contexto investigado se modificarem, estas sofrerão alterações em suas características também.

Diante dessas considerações, o quadro 3 a seguir, apresenta a descrição das características das tipologias de gestão escolar da RME de Curitiba.

QUADRO 3 – CARACTERÍSTICAS DO CONTINUUM DE TIPOLOGIAS DA PERCEPÇÃO E GESTÃO ESCOLAR DOS DIRETORES DAS ESCOLAS DA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE CURITIBA, EM 2019.

(continua)

TIPOS DE GESTÃO ESCOLAR	CARACTERÍSTICAS
Gestão Democrática	<ul style="list-style-type: none"> • Percebe a participação para tomada de decisões como um processo político na escola. • Percebe como condição para tomada de decisões amplo diálogo e escuta. • Percebe os seguintes sujeitos na tomada de decisões: professores; funcionários da escola; pais e/ou responsáveis e estudantes. • Percebe os seguintes sujeitos no planejamento das ações da escola: professores; funcionários da escola; pais e/ou responsáveis e estudantes. • Permite durante os processos de tomada de decisões espaços de questionamentos que influenciam a construção de consensos. • Permite durante os processos de planejamento das ações da escola espaços de questionamentos que influenciam a construção de consensos. • Percebe a autonomia como fundamental para atuação equipe dirigente; pedagógica; professores e funcionários da escola; pais e/ou responsáveis; estudantes • Na relação, direção e SME, percebe como necessário do ponto de vista do órgão que produz políticas para a RME elaborada com a escola e sociedade civil. • Na relação, direção e NRE, percebe como órgão regional que serve de apoio técnico ao trabalho da organização escolar dialogando com a escola e comunidade a condução da política educacional. • Na relação entre direção e vice-direção compartilha decisões de todos os assuntos que recaem sobre a organização escolar com o vice-diretor. • Quanto a organização do trabalho na gestão escolar na relação direção e vice-direção, divide o trabalho com o vice sem priorizar o que lhe confere mais poder tentando manter o equilíbrio. • Na relação entre direção e pedagogo(a), discute os assuntos que recaem sobre a organização pedagógica da escola e participa das decisões. Quanto a rotatividade na função da direção escolar considera importante dispositivo para a GD na instituição. • Quanto as informações recebidas da SME ou NRE relacionadas a projetos; formações; reuniões; licenças diversas e outras, compartilha com professores, pedagogos e profissionais da escola, garantindo o amplo acesso das informações a todos da escola. • Quanto as informações referentes a recursos financeiros da instituição, garante amplo acesso ao compartilhamento dos valores recebidos, assim como presta contas dos gastos a todos que atuam na/sobre a escola. • Quanto a atuação da direção escolar no que diz respeito ao acesso, faz uso das preceitos legais para cumprir o direito à educação possibilitando o acesso a todos(as) que dela necessitam independente de qualquer situação toma como política do Estado e não do governo.
Gestão Democrática'	<ul style="list-style-type: none"> • Percebe a participação para tomada de decisões com ênfase sobre a técnica. • Percebe como condição para tomada de decisões a escuta como meio para ratificar suas ideias/decisões. • Percebe os seguintes sujeitos na tomada de decisões: ênfase a equipe dirigente; pedagógica e professores (se indispensável). • Percebe os seguintes sujeitos no planejamento das ações da escola: ênfase a equipe dirigente; pedagógica e professores (se indispensável). • Permite durante os processos de tomada de decisões questionamentos, porém sem influenciar nos consensos. • Permite durante os processos de planejamento das ações da escola questionamentos, porém sem influenciar em possíveis construção de consensos.

(continua)

TIPOS DE GESTÃO ESCOLAR	CARACTERÍSTICAS
Gestão Democrática'	<ul style="list-style-type: none"> • Percebe a autonomia como fundamental para atuação da equipe dirigente; pedagógica; professores. • Na relação, direção e SME, percebe como órgão que produz políticas para a RME. • Na relação, direção e NRE percebe como órgão regional que serve de apoio técnico ao trabalho da organização escolar. • Na relação, direção e vice – direção, compartilha decisões de assuntos que recaem sobre a organização escolar com o vice-diretor. Quanto a organização do trabalho na gestão escolar na relação, direção e vice-direção, divide trabalho com o vice-diretor priorizando algumas demandas para ele e outras para o vice – diretor. • Na relação, direção e pedagogo(a), compartilha decisões de assuntos que recaem sobre a organização pedagógica. • Quanto a rotatividade na função da direção escolar considera bom para escola. • Quanto as informações recebidas da SME ou NRE relacionadas a projetos; formações; reuniões; licenças diversas e outras, repassa as informações ao grupo. • Quanto as informações referente a recursos financeiros da instituição, repassa informações de valores recebidos e presta contas dos gastos efetivados por meio de espaços formais como conselho de escola, associação de pais, professores e funcionários da escola e em momentos pontuais de encontro do grupo de professores. • Quanto a atuação da direção escolar no que diz respeito ao acesso, faz uso dos preceitos legais para cumprir o direito à educação.
Gestão Tradicional'	<ul style="list-style-type: none"> • Percebe a participação para tomada de decisões como recurso de poder. • Percebe como condição para tomada de decisões, diálogo como meio para ratificar suas ideias/decisões. • Percebe os seguintes sujeitos na tomada de decisões: ênfase ao diretor e ao vice-diretor; pedagogos; (professores, profissionais da escola pais e responsáveis somente se indispensável). • Percebe os seguintes sujeitos no planejamento das ações da escola: ênfase a equipe dirigente e pedagógica. • Permite durante os processos de planejamento das ações da escola construção de consensos que ratifiquem as ideias do diretor e vice-diretor. • Permite durante os processos de tomada de decisões, construção de consensos que ratifiquem as ideias do diretor e vice-diretor. • Percebe a autonomia como fundamental para atuação do diretor, vice-diretor e pedagogo(a). • Na relação, direção e SME, percebe como órgão que produz políticas. • Na relação, direção e NRE, percebe como órgão regional que serve de apoio e fiscalização do trabalho das escolas. Não deve ferir a autonomia da direção escolar. • Na relação, direção e vice – direção, compartilha decisões de assuntos que recaem sobre a organização escolar com o vice-diretor mas ao final, sua vontade prevalece. • Quanto a organização do trabalho na gestão escolar na relação direção e vice-direção, divide trabalho com o vice-diretor concentrando para si atividades que lhe conferem mais poder. • Na relação entre direção e pedagogo, repassa os assuntos que recaem sobre a organização pedagógica e toma ciência das decisões tomadas. • Quanto a rotatividade na função da direção escolar considera bom para a escola em situações de gestão autoritária, mas se eficiente, deveria permanecer por mais tempo. • Quanto as informações recebidas da SME ou NRE relacionadas a projetos; formações; reuniões; licenças diversas e outras, seleciona informações recebidas a serem compartilhadas ao grupo. • Quanto as informações referente a recursos financeiros da instituição, compartilha informações dos valores recebidos se questionado e presta contas dos gastos efetivados por meio de espaços formais como conselho de escola e associação de pais, professores e funcionários da escola.

(conclusão)

TIPOS DE GESTÃO ESCOLAR	CARACTERÍSTICAS
Gestão Tradicional'	<ul style="list-style-type: none"> Quanto a atuação da direção escolar no que diz respeito ao acesso, faz uso da discricionariedade no cumprimento do direito à educação.
Gestão Tradicional	<ul style="list-style-type: none"> Percebe a participação para tomada de decisões como um procedimento obrigatório. Desconsidera a escuta e o diálogo como condição para tomada de decisões. Percebe os seguintes sujeitos na tomada de decisões: diretor e vice – diretor. No planejamento das ações da escola enfatiza o diretor e vice – diretor. Desconsidera durante os processos de tomada de decisões espaço para questionamentos ou construção de consensos. Desconsidera durante os processos de planejamento das ações da escola espaço para questionamentos ou construção de consensos. Percebe a autonomia como fundamental para atuação do diretor escolar. Na relação, direção e SME percebe a escola como executora das políticas propostas. Na relação, direção e NRE, percebe como órgão regional que deve fiscalizar o trabalho da escola. Na relação, direção e vice-direção, faz repasses de informações ao vice-diretor. Quanto a organização do trabalho na gestão escolar na relação direção e vice-direção, delega trabalho ao vice-diretor. Na relação, direção e pedagogo(a), repassa informações. Não considera a rotatividade na função da direção escolar. Quanto as informações recebidas da SME ou NRE relacionadas a projetos; formações; reuniões; licenças diversas e outras, repassa algumas informações priorizando alguns grupos. Quanto as informações referente a recursos financeiros da instituição, não repassa dados sobre os valores recebidos nem de gastos efetivados à toda comunidade escolar, somente nos espaços formais como conselho de escola e associação de pais, professores e funcionários da escola, ali presentes. Quanto a atuação da direção escolar no que diz respeito ao acesso à educação, utiliza-se dos preceitos legais e faz uso da discricionariedade para cumprimento do direito à educação.

FONTE: A autora (2019)

A Gestão Democrática (GD) e a Gestão Tradicional (GT) são os extremos de um continuum. Como tal, mesmo representando faces opostas de uma gestão em determinados contextos podem se aproximar e assumir traços uma da outra, conforme ilustrado na figura 5.

FIGURA 5 – CONTINUUM DE TIPOLOGIAS DA GESTÃO ESCOLAR



FONTE: A autora (2019)

Nesse estudo, essas tipologias são utilizadas como instrumentos abstratos a fim de cotejar com a realidade encontrada, sendo que, quanto mais próximas a tendência GD (Gestão Democrática), mais democrática será. Por outro, quanto mais afastada desta, mais próxima a GT (Gestão Tradicional) será.

O alinhamento às tipologias de gestão escolar se deu sobre a dimensão do discurso (questionário e entrevista) e da ação (*shadowing* e observação em conselho de escola) dos sujeitos investigados. As dimensões foram analisadas por meio de um questionário produzido por esta pesquisadora que se associam diretamente as características apresentadas no quadro tipológico. Os resultados são ilustrados em uma imagem que traduz o discurso e a ação da gestão escolar de cada sujeito (diretor “A”; diretor “B” e diretor “C”) e que se materializam no *modus operandi* dos dirigentes em questão.

6 OLHANDO PARA OS DADOS

O objetivo deste capítulo é apresentar os dados obtidos por meio do questionário aplicado a todos os diretores das unidades escolares de ensino fundamental da RME de Curitiba, no mês de novembro de 2018, cuja finalidade foi captar a percepção acerca da gestão escolar democrática e sua materialização no cotidiano das escolas presentes na dimensão discursiva desses sujeitos.

Serão apresentadas, primeiramente, as questões destinadas a caracterização dos sujeitos participantes desta pesquisa. Logo em seguida, serão apresentados os dados referentes as questões que tratam em capturar a percepção de GD destes respondentes. O questionário aborda também o que os diretores dizem a respeito da sua materialização no cotidiano escolar. Como mencionado no capítulo anterior, as respostas recebidas se referem a 24 diretores logo, as análises se darão sobre este universo.

No que tange as escolas participantes deste estudo, estas estão alocadas entre os dez NREs e distribuídas conforme quadro 4.

QUADRO 4 - PERCENTUAL DE ESCOLAS PARTICIPANTES DA PRIMEIRA FASE DA PESQUISA (QUESTIONÁRIO ONLINE), DISTRIBUÍDAS POR NÚCLEO REGIONAL DA EDUCAÇÃO, EM 2018.

NRE	BQ	BN	BV	CIC	CJ	MZ	PN	PR	SF	TQ
PERCENTUAL DE ESCOLAS	4%	17%	13%	21%	13%	4%	8%	8%	8%	4%

FONTE: A autora (2019)

A maioria das unidades escolares participantes 80%, atende a educação infantil (pré-escola) e os anos iniciais do ensino fundamental. Outros 16%, atendem somente os anos iniciais do ensino fundamental e apenas 4%, atendem da educação infantil até os anos finais do ensino fundamental.

Ao final, tem-se um panorama acerca do que os diretores escolares percebem sobre a GD e o que eles dizem a respeito da sua materialização, enfatizando regularidades mas também, percebendo o que os diferencia. Tais aproximações e distanciamentos entre os dados serão esmiuçados e comparados com a realidade observada na próxima etapa de análise que será apresentada no último capítulo deste trabalho.

6.1 OS SUJEITOS DA PESQUISA

Nesta seção do questionário, buscou-se uma caracterização do diretor de escola. Os respondentes são em sua maioria (88%) do sexo feminino, uma fatia menor, 12%, é representada pelo sexo masculino. Se autodeclararam como brancos 92%, e uma minoria como pardos 4%, sendo que os demais preferiram não responder.

Perguntou-se aos diretores quanto ao tempo de serviço¹⁹ na RME de Curitiba, os servidores demonstraram uma ampla variação apresentando de 7 a 29 anos de atuação, sendo porém, a maior parte concentrada entre 7 a 18 anos de trabalho conforme tabela 1.

TABELA 1 - TEMPO DE ATUAÇÃO NA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE CURITIBA, DOS DIRETORES PARTICIPANTES DA PESQUISA, EM 2018.

ANO DE INGRESSO	TEMPO DE SERVIÇO	PERCENTUAL DE RESPOSTAS %
1990	29 ANOS	4
1993	26 ANOS	4
1994	25 ANOS	16
1995	24 ANOS	4
1997	22 ANOS	4
1999	20 ANOS	4
2000	19 ANOS	4
2001	18 ANOS	4
2002	17 ANOS	8
2003	16 ANOS	12
2005	14 ANOS	4
2006	13 ANOS	8
2007	12 ANOS	8
2012	7 ANOS	16
TOTAL		100

FONTE: A autora (2019)

Questionou-se também o tempo de atuação do diretor escolar como professor antes de exercer a função de direção ou vice-direção na RME. Contudo, aponta-se o limite que esta pergunta estabeleceu nas possibilidades de respostas, pois alguns participantes responderam de maneira ampla incluindo a atuação como profissional no magistério antes mesmo de ingressar na RME de Curitiba. Outra ressalva a ser evidenciada também, trata da possibilidade das diferentes áreas de atuação do profissional do magistério. Para ingressar na RME de Curitiba,

¹⁹ A pergunta se referia ao ano de ingresso do servidor na RME de Curitiba.

há a disposição do cargo do Profissional do Magistério para atuação em Docência I (formação em: licenciatura em pedagogia; curso normal superior; licenciatura plena acrescido de normal superior) e Docência II (formação em licenciaturas específicas nas áreas de: língua portuguesa; língua estrangeira moderna - inglês; matemática; ciências; geografia; história; artes e educação física). Sendo assim, o diretor escolar pode ter formação diversa, bem como sua área de atuação como docente, também. Logo, a tabela 2 apresenta as respostas encontradas considerando todas as respostas obtidas e a atuação do sujeito pode se referir ao tempo exercido em outras redes municipais ou estaduais, assim como no ensino privado.

Como observa-se, o tempo inicial de atuação mencionado refere-se a 4 anos. Isso se deve a condição estabelecida pela lei que regulamenta a forma de escolha da função de direção e que condiciona aos profissionais do magistério que desejam integrar o quadro de dirigentes o cumprimento do período de estágio probatório caracterizado na RME de Curitiba pelo tempo de 3 anos em exercício na função de docência.

Todavia, a maior parte das respostas ficaram entre 7 e 8 anos (32%) e entre 12 e 13 anos (24%), o que demonstra que os respondentes possuem certa experiência no magistério.

TABELA 2 – TEMPO DE ATUAÇÃO NA FUNÇÃO DOCENTE, NA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE CURITIBA, DOS DIRETORES PARTICIPANTES DA PESQUISA, EM 2018.

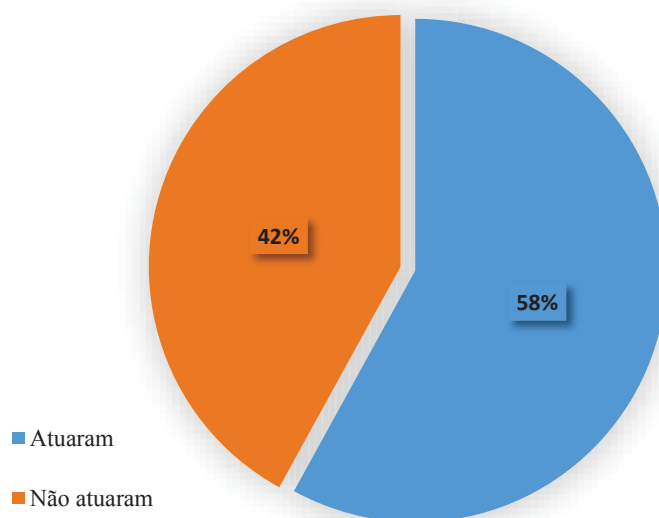
TEMPO DE ATUAÇÃO	PERCENTUAL DE RESPOSTAS %
25 ANOS	8
20 ANOS	4
18 ANOS	4
17 ANOS	4
15 ANOS	4
13 ANOS	12
12 ANOS	12
9 ANOS	8
8 ANOS	16
7 ANOS	16
6 ANOS	4
5 ANOS	4
4 ANOS	4
TOTAL	100

FONTE: A autora (2019)

Além do tempo da atuação como professor na RME, questionou-se se o profissional havia atuado também na coordenação pedagógica desta mesma rede (gráfico 4) e em caso afirmativo, estes deveriam responder o tempo em que atuaram em tal função (gráfico 5).

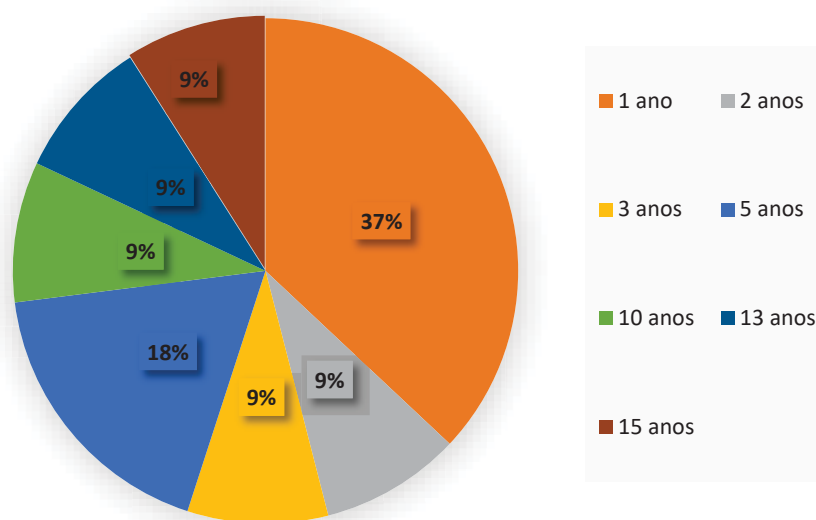
Na rede municipal de ensino de Curitiba, os integrantes do cargo de profissional do magistério podem realizar concurso interno para exercer a função. Para tanto, segundo regulamento específico disposto no Decreto Municipal nº 88 de 28 de janeiro de 2019 devem possuir formação específica em: a) Curso Normal Superior; b) Formação em nível superior, em curso de licenciatura em Pedagogia; c) Formação em nível superior, em curso de licenciatura acrescido do Ensino Médio na modalidade Normal, ou d) Licenciatura plena ou curso de graduação correspondente à área de conhecimento específico, complementada com formação pedagógica.

GRÁFICO 4 – DIRETORES PARTICIPANTES DA PESQUISA QUE ATUARAM NA COORDENAÇÃO PEDAGÓGICA DE ESCOLAS DA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE CURITIBA.



FONTE: A autora (2019)

GRÁFICO 5 - TEMPO DE ATUAÇÃO NA COORDENAÇÃO PEDAGÓGICA DAS ESCOLAS DA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE CURITIBA, DOS DIRETORES ESCOLARES PARTICIPANTES DA PESQUISA.



FONTE: A autora (2019)

Como se vê, a maior parte (58%) dos respondentes disseram ter atuado na coordenação pedagógica sendo que, 55% destes atuantes permaneceram por um breve tempo de 1 a 3 anos. Os demais pedagogos somando 45%, atuaram de 5 a 15 anos na função.

Até aqui, pode-se inferir que os sujeitos desta pesquisa, tem experiência tanto em sala de aula atuando como professores, bem como, um pouco mais da metade conhece e foi atuante na organização do trabalho pedagógico das unidades escolares.

Prosseguindo a caracterização dos respondentes quanto ao seu percurso profissional nesta rede, perguntou-se há quanto tempo estes exerciam a função de direção ou vice-direção escolar na RME de Curitiba.

O resultado encontra-se descrito na tabela 3. Destaca-se aqui um dado relevante esta pesquisa, quase a metade do grupo tem pouco tempo de experiência na gestão, sendo: 44% de 1 a 3 anos; 30% de 4 a 6 anos; 17% de 7 a 10 anos; 9% de 12 anos. Nota-se que dos diretores respondentes, nenhum informou ter mais de 12 anos de atuação em direção escolar.

Tem-se 36% da população dos pesquisados com apenas 1 ano de gestão. Quando somados os percentuais dos que atuam de 1 a 6 anos na gestão escolar, estes somam 72%. Já o outro grupo que tem de 7 a 12 anos de atuação na função dirigente somam 28%. Todavia, destaca-se que 3 respondentes afirmaram manter-se por 12 anos, ou seja, 4 mandatos em gestões escolares.

TABELA 3 - TEMPO DE ATUAÇÃO NA FUNÇÃO DE DIRETOR OU VICE-DIRETOR, NA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE CURITIBA, DOS DIRETORES PARTICIPANTES DA PESQUISA, EM 2018.

TEMPO DE ATUAÇÃO	PERCENTUAL DE RESPOSTAS (%)
12 ANOS	12
10 ANOS	4
9 ANOS	4
7 ANOS	8
6 ANOS	4
5 ANOS	12
4 ANOS	12
3 ANOS	4
2 ANOS	4
1 ANO	36
TOTAL	100

FONTE: A autora (2019)

Como indicado anteriormente neste trabalho, isso era possível até o ano de 2014 pois a lei que vigorava até então permitia a permanência por mais de um mandato desde que houvesse troca de posição entre direção e vice-direção. Desta forma, os que ocupavam tais funções poderiam manter-se por longos períodos nas gestões escolares se assim desejassem desde que com o aceite da comunidade escolar. Frisa-se que o recorte de que se trata esta pesquisa apontando a maior parte dos pesquisados com pouco tempo de gestão diferencia-se da realidade²⁰ observada na RME de Curitiba.

Observa-se que a permanência por longos períodos em funções administrativas, neste caso, contraria o princípio de alternância no poder da gestão escolar democrática. De acordo com Souza (2007) a permanência por longos períodos na função de gestão pode-se dar “a partir do domínio da burocracia escolar, vale dizer a partir do controle sobre os instrumentos e processos técnico-administrativos da instituição” (SOUZA, 2007 p. 215). No entanto, se o domínio dos meios – instrumentos e processos técnicos-administrativos – por um lado favorece uma gestão mais eficiente, por outro, pode distanciar práticas mais democráticas, uma vez que a diáde eficácia e democracia, concentram desentendimentos acerca de seu domínio e complementaridade, que segundo Lima

[...] parte da consideração de uma dupla imanência em torno do conceito de democracia: a organização é imanente à democracia, e a oligarquia é imanente à

²⁰Para tanto, vide dissertação de Finatti (2016).

organização, o que juntamente com a ideia de que os conflitos entre eficiência e democracia são invariavelmente resolvidos com vantagem para aqueles que reclamam a primeira (à custa da segunda) [...] (LIMA, 1998, p. 92).

Propugna-se a favor da rotatividade na direção escolar em perspectiva da menor concentração de poder que contrariamente, a permanência acentuada poderia evidenciar.

Noutra questão, os diretores deveriam responder o tempo de atuação na gestão da escola no mandato atual. Esta pergunta se justifica como explicitado anteriormente, pelo fato da lei anterior (Lei nº 8.280, de 27 de outubro de 1993, e a Lei nº 9.717, de 24 de novembro de 1999) que tratava da eleição direta para a escolha dos diretores e vice-diretores escolares permitia ao profissional ocupante da função de gestão da unidade poderia reeleger-se concorrendo em pleito subsequente como vice-diretor e permanecer por vários mandatos consecutivos na gestão da escola e em unidades diferentes, ou seja, durante sua trajetória profissional esses sujeitos poderiam ter cumprido mandatos de direção em escolas diferentes. Os dados concernentes ao mandato atual, encontram-se descritos na tabela 4, a seguir.

TABELA 4 - TEMPO DE ATUAÇÃO NA FUNÇÃO DE DIRETOR OU VICE-DIRETOR, NA ESCOLA ATUAL, DOS DIRETORES DA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE CURITIBA PARTICIPANTES DA PESQUISA, EM 2018.

TEMPO DE ATUAÇÃO	PERCENTUAL DE RESPOSTAS (%)
12 ANOS	12
10 ANOS	4
9 ANOS	4
7 ANOS	8
5 ANOS	12
4 ANOS	16
3 ANOS	4
1 ANO	40
TOTAL	100

FONTE: A autora (2019)

Comparando-se as duas tabelas, é possível perceber que há diferenças entre estas. Na tabela 4, que apresenta o tempo em função de direção na escola atual, saem os períodos de 2 e 6 anos e aumentam o percentual de respostas respectivamente para o período de 1 e de 4 anos.

Comparando individualmente as respostas que apresentaram diferença entre o “tempo que exerce a função de direção na RME” e “tempo que exerce a função de direção na escola atual”, observa-se que os dois diretores tiveram diferença de 1 e 2 anos entre RME e escola. Isso pode ser possível pois o diretor pode ter ocupado a função de direção em outra escola antes de assumir na atual. Esses casos podem ocorrer por diferentes hipóteses, as que se levantam aqui se tratam das seguintes: 1) o respondente pode ter assumido a gestão de uma escola por indicação e após solicitado remoção para a escola atual e disputado pleito eletivo; 2) o respondente pode ter sido eleito para direção de uma escola e antes de completar o período de um mandato (3 anos) ter abdicado e solicitado remoção para a escola atual se candidatando no processo eletivo. De qualquer modo, essas duas situações só poderiam ser esclarecidas com mais precisão se interrogados os próprios diretores em questão.

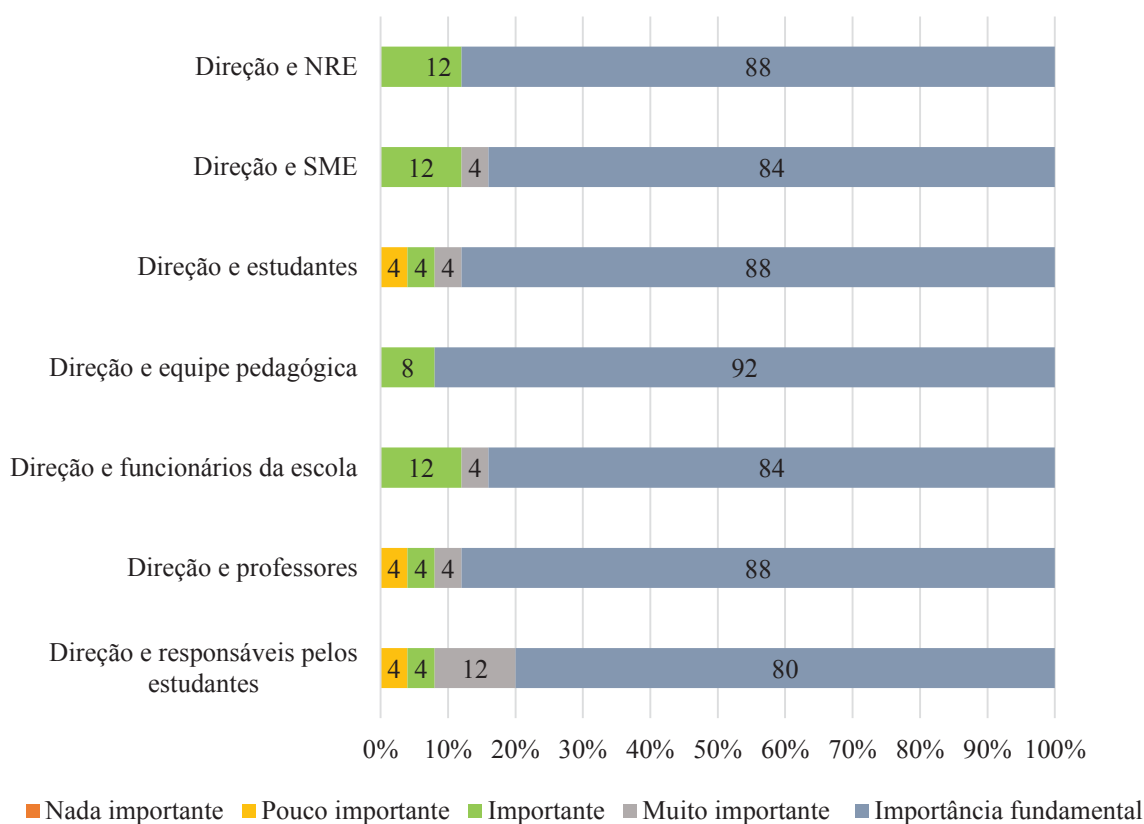
O que se destaca do perfil dos respondentes dessa pesquisa após a apresentação dos dados, é que a maioria são mulheres e permanecem no poder (72%) por até dois mandatos.

6.2 O QUE DIZEM OS DIRETORES ESCOLARES

A seção aqui apresentada trata de uma aproximação do ponto de vista dos sujeitos participantes acerca dos conceitos que abordam a GD e as situações cotidianas do trabalho do diretor em que estas são materializadas.

A primeira pergunta deste bloco tratou em saber qual era o ponto de vista desses sujeitos sobre a importância da GD nas relações e interações cotidianas do seu trabalho. Pode-se verificar, conforme gráfico 6, que quase a totalidade (mais de 80% em cada pergunta) dos gestores considera na dimensão discursiva, de importância fundamental a presença deste princípio nas relações e interações com a comunidade escolar, estudantes, professores, pedagogos, funcionários (auxiliar de serviços escolares, auxiliar administrativo e terceirizados), NRE e SME.

GRÁFICO 6 – NÍVEL DE IMPORTÂNCIA DA GESTÃO DEMOCRÁTICA NAS RELAÇÕES COTIDIANAS ENTRE O DIRETOR ESCOLAR E OS DEMAIS SEGMENTOS DA COMUNIDADE ESCOLAR, EM 2018.



FONTE: Adaptado de KUSSEM (2019)

A tendência quase predominante em defesa da GD nas relações e interações cotidianas na dimensão discursiva vai ao encontro a uma reação esperada em se tratando da democracia enquanto um princípio estabelecido na Carta Magna que rege todas as instituições que fazem parte do Estado e que se configura como o status de uma gramática que permeia as relações da sociedade e desta com o Estado (AVRITZER, 1996). Como gestores de uma instituição pública e servidores públicos que o são, contrapô-la seria negar a necessidade deste princípio rejeitando os valores emanados pela esfera maior.

Todavia, nota-se um pequeno percentual atribuindo pouca importância (4%) a este princípio na relação entre direção e estudantes; direção e professores e ainda, direção e responsáveis pelos estudantes. Conjecturar a ausência da GD e os valores que nela estão contidos nas relações estabelecidas é assumir e abrir espaço para todas as outras possibilidades de atuação que ao fim se aproximam dos indícios de uma relação autoritária.

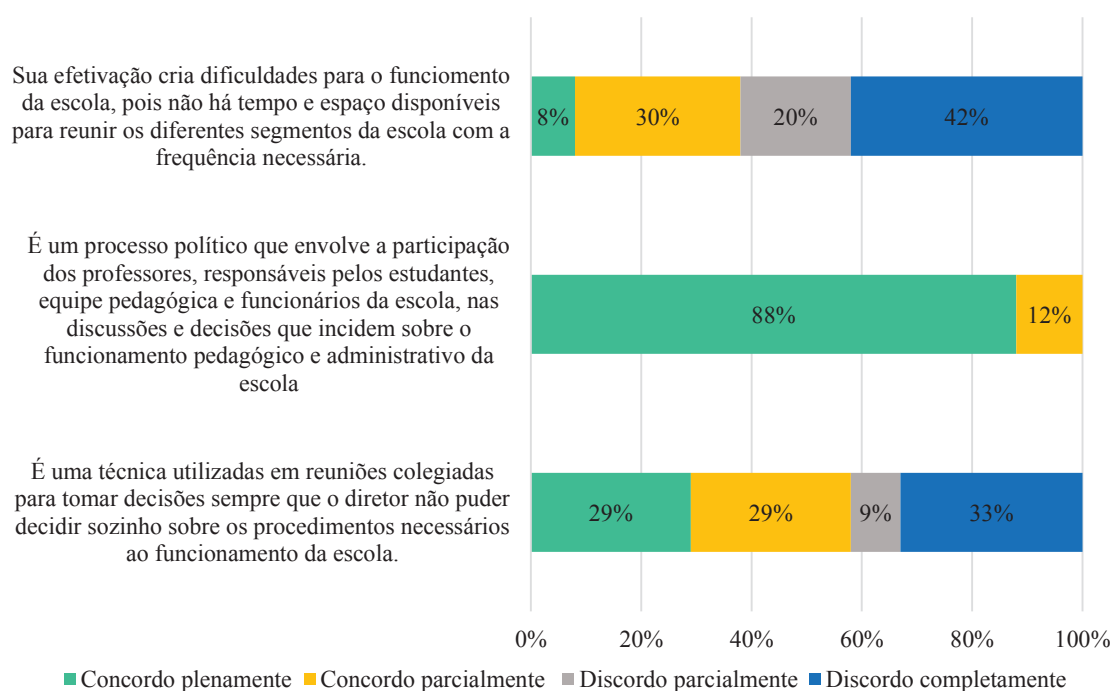
Outro pequeno grupo atribui a categoria “importante” para as relações entre direção e funcionários da escola (12%); direção e SME (12%); direção e NRE (12%); direção e

responsáveis pelos estudantes (4%); direção e professores (4%); direção e equipe pedagógica (8%). Estes indicadores causam certo estranhamento ao estudo pois, sendo a GD um princípio basilar da escola pública levam a questionar o motivo de tais gestores atribuírem categoria inferior de avaliação ao objeto quando este deveria ser considerado de importância fundamental em todas as relações que diretor estabelece no seu cotidiano ou ainda, o que os leva a pensar que a GD não é tão fundamental para a relação com estes segmentos para o sucesso do projeto educativo da escola e quais outros princípios ou valores estes consideram fundamentais para as relações estabelecidas no seu fazer diário que não a GD?

O fato de atribuírem a categoria menos importante a GD pode ter relação com uma certa insatisfação ou descrença por parte destes respondentes quanto a efetividade das formas concretas da GD no interior da escola e principalmente, que as relações entre direção e funcionários da escola e direção e SME do ponto de vista desses sujeitos, não precisam ser necessariamente tão horizontais.

Sobre a gestão democrática da escola pública, foi solicitado aos respondentes que analisassem as informações e selecionassem a opção que mais lhe parecia adequada a cada uma das afirmações representadas no gráfico 7.

GRÁFICO 7 - COMPREENSÃO DE GESTÃO ESCOLAR DEMOCRÁTICA DOS DIRETORES ESCOLARES DA REDE MUNICIPAL DE ENSINO PARTICIPANTES DA PESQUISA, EM 2018.



FONTE: Adaptado de KUSSEM (2019)

Sobre o gráfico em questão, somando-se as duas categorias “discordo completamente” e “discordo parcialmente”, 62% dos diretores afirmam que a operacionalização da GD não é dificultada por conta de espaços insuficientes e tempo disponível para reunir-se com a frequência necessária. Enquanto que 38% concordam plenamente ou parcialmente que a sua materialização encontra barreiras nas variáveis descritas.

Essa pergunta tem relação direta com a questão da organização da gestão democrática enquanto procedimento na perspectiva de suas condições materiais para realização. Uma grande barreira para o impedimento da participação dos pais nas escolas (reuniões de pais e/ou responsáveis e conselho de escola) tem relação direta com o tempo disponível devido a ocupação integral com o trabalho, reuniões marcadas em horário escolar tem esse fator como influenciador na baixa participação. A solução para algumas escolas parece ser oferecer reuniões em horários diferentes daquele de aula, ou seja, em sábados letivos, se considerados dentro do calendário escolar ou em horário noturno, este contando com o fator de insegurança pública. Evidentemente, a baixa participação de pais pode ter relação com outros condicionantes que poderão ser diferenciados e verificados de acordo com cada realidade. A reunião de outros segmentos da escola como professores e auxiliares administrativos, inspetores conta também com o fator tempo, pois reuni-los em horários diferenciados depende do aceite em dispor-se a tal formato. Normalmente, o que se vê nas escolas é utilização de pequenos espaços de tempo como os intervalos utilizados para refeição ou lanche do profissional para comunicar algo e tomar algumas decisões não tão coletivas. A consequência, é que sem tempo hábil em vez de diálogos que se aproximam de um debate coletivo, o que se tem são repasses de informações aos grupos presentes e procedimentos rápidos, quase que mecânicos, para tomadas de decisão que necessitam de respostas em curto prazo, ou seja, há um esvaziamento político de momentos caros a participação e inevitavelmente a GD na escola.

Isto não implica que em condições ótimas de tempo e espaço adequados as reuniões dos diferentes segmentos seriam do mesmo modo quantitativa e qualitativamente significativas, pois de fato, a operacionalização da GD não é afetada somente por estas variáveis. Para os respondentes a operacionalização da GD parece não ser um entrave na organização escolar é o que afirma 62% desses sujeitos.

No gráfico em questão, 88% dos pesquisados reconhecem que a GD é um processo político que envolve a ampla participação dos diferentes segmentos sobre as decisões que circunscrevem sobre o funcionamento escolar. No entanto, parece haver uma tensão quando esta é tomada enquanto técnica para momentos decisões para quando o diretor não pode decidir sozinho sobre as situações cotidianas. Os dados apontam que 58% concordam com esta

afirmação. Portanto, mais da metade dos respondentes enxerga a GD enquanto técnica pontual nos momentos em que ele não pode tomar decisões sem a aprovação da comunidade escolar sobre os assuntos da escola. Logo, 33% dos respondentes discordam completamente desta afirmação.

Há uma evidente contradição nas respostas apresentadas, quando se compara as duas afirmações: ora os diretores reconhecem a face política deste processo na escola envolvendo uma ampla participação, ora apontam para a face técnica, afirmando que se destina a reuniões colegiadas e ainda, em que o diretor não pode decidir sozinho, provavelmente se referindo aos conselhos escolares, espaços institucionalizados de participação.

A GD é um processo político na escola que envolve diferentes sujeitos (SOUZA, 2007) e é verdade também, que é uma técnica enquanto procedimento para tomada de decisões coletivas. Contudo, essas faces são correlatas e não podem ser tomadas de forma antagônicas. Se há a ênfase sobre o entendimento da GD enquanto processo político, então a técnica é tomada como um procedimento para organizar momentos de discussões e deliberações coletivas no sentido da complementaridade necessária.

Todavia, se à técnica é dada ênfase em detrimento a um processo que considere os diferentes sujeitos que ali estão e que podem contribuir ao entendimento, consideradas as diferenças de posição e necessidades que se deveria buscar há um evidente afastamento da perspectiva mais democrática na medida em que se privilegia os que dominam a forma do processo e excluem os que se encontram do outro lado como esclarece Young.

Restringir práticas de discussão democrática a jogadas numa competição onde uns ganham e outros perdem privilegia os que gostam de competições e conhecem as regras do jogo. O discurso assertivo e confrontacional é mais valorizado aqui do que o discurso tentativo, exploratório ou conciliatório (YOUNG, 2000, p.371).

Nos colegiados o diretor compartilha informações e o poder de decidir por questões que o induzem a reunir o grupo, ou seja, devido as demandas que surgem na escola e que de maneira formal precisam ser solucionadas.

A indicação apresentada mostra que o diretor compreende a GD como uma técnica obrigatória nos momentos que ele não pode decidir sozinho sobre tais assuntos, os sujeitos que se posicionaram a favor desta afirmação estão mais distantes da noção técnica enquanto meio complementar ao processo político pois a ideia que reduz a GD à um instrumento meramente técnico de tomar decisões é acompanhada de que os diferentes sujeitos não devem fazer parte sobre os assuntos que incidem sobre o funcionamento da escola, seja por não reconhecer neles

competência suficiente para tal coisa e assim centralizar decisões, seja por não reconhecer a importância sobre os assuntos que são tratados e não compreender que estes precisam ser compartilhados com a comunidade escolar como também, por não reconhecer ou perceber as diferenças dos sujeitos envolvidos desconsiderando o seu ponto de vista.

Enfim, estão mais ligados ao caráter hierárquico de decisões que fundamentam a autoridade deste diretor que afasta os sujeitos porque não reconhece neles o pertencimento a pauta tratada e conseqüentemente, mostra desconhecimento a respeito do valor do conteúdo tratado.

Há uma outra ideia associada ao primeiro indicador apresentado no gráfico 7, que aponta para a questão da funcionalidade da GD na sua operacionalização em relação ao tempo que demandaria processos mais participativos e coletivos e que impactaria na lógica de necessidade de se agilizar processos de tomadas de decisão chegando a encará-los como momentos individuais, afinal “é mal resolvida esta relação entre a eficiência e eficácia com a democracia, quando esta é compreendida apenas como a constituição de espaços e momentos de participação popular nos processos de tomada de decisões” (SOUZA, 2007, p. 142).

O que se apresenta é contraditório, pois ao mesmo tempo em que a maior parte dos respondentes concorda que a GD representa um processo político com ampla participação de todos os sujeitos que atuam na escola, também concordam que sua operacionalização não é dificultada por conta de tempo e espaços disponíveis e ainda, afirmam que a reconhecem como uma técnica para tomar decisões quando estas não puderem ser resolvidas por conta destes. Parece haver um descompasso entre o que os diretores dizem perceber em relação a GD e a maneira como a realizam. Contudo, esta hipótese poderá ser melhor construída com os próximos dados e verificada em sua materialidade na observação realizada nas escolas.

Até aqui, a relação entre GD e envolvimento político dos sujeitos na gestão da escola se mostra um pouco turva na mesma medida que a participação parece reduzida a sua forma instrumental perdendo-se de vista o fio que conduz este processo, o diálogo.

[...] participação democrática prevê uma ação intencional e ativa dos sujeitos; a democracia exige constante reflexão sobre os processos e técnicas para o diálogo, evitando-se a transformação da técnica na principal razão para o encontro entre as pessoas [...] (SOUZA, 2007, p. 148).

A participação na escola deve ser vista então, menos por sua forma instrumental e mais pelo seu aspecto social, e portanto, político. O que interessa são os valores que envolvem o ato de participar na escola que estão proporcionalmente ligados ao o que provoca tal ação e o que

ela pode despertar na comunidade escolar. Observá-la sob este ponto vista permite compreender que o caminho que ela trilha na escola envolve riscos na medida que os interesses dos diferentes grupos, sujeitos e seus interesses são colocados em tela ainda que de forma não tão explícita os conflitos e as disputas por poder são aflorados. Aqui a ideia de poder está conectada a possibilidade ou a capacidade de agir do indivíduo de determinar o comportamento de outro. O ser humano não é apenas o sujeito capaz de exercer poder, mas é também objeto sobre o qual o poder é exercido. Essa força que opera na escola tensiona a todo o momento o agir desse sujeito e nessa perspectiva, pode tanto favorecer práticas mais democráticas quanto as que se aproximam de formas tradicionais e centralizadoras.

Nesse sentido, a possibilidade de reduzir a participação tão apenas ao procedimento obrigatório pode ser diminuída em virtude do olhar mais atento quanto as formas que ela ganha em seu desenho no contexto escolar e das expectativas quanto a sua efetividade democrática.

A aceitação do ponto de vista de que a democracia como participação encerra certas vantagens e não outras (e não todas, evidentemente), de que não é necessariamente o percurso mais fácil, e de que certamente não é um seguro contra todos os riscos, uma panaceia, é tão indispensável como a vigilância crítica em relação às formas de participação efetivamente praticadas com vista à realização do princípio democrático (LIMA, 1998, p. 103).

Alguns aspectos relacionados a participação na escola poderão ser melhor observados a seguir, especialmente no gráfico 8. Os respondentes manifestaram-se marcando o quanto são concordes ou discordes às proposições dadas, de acordo com as questões de: transparência; autoridade; tomadas de decisões que não pelos diretores; conflitos e disputas; gestão colegiada; diálogo e participação dos diferentes segmentos em âmbitos diferentes.

GRÁFICO 8 - PRINCÍPIOS E DESDOBRAMENTOS DA GESTÃO ESCOLAR DEMOCRÁTICA, SEGUNDO DIRETORES DA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE CURITIBA PARTICIPANTES DA PESQUISA, EM 2018.



FONTE: A autora (2019)

O discurso democrático é corroborado em alguns aspectos do gráfico 8. Os diretores se referem predominantemente (96%) a GD como expressão de transparência da gestão escolar por meio de uma direção colegiada e decisões compartilhadas (71%) que envolvem o diálogo como prática mediadora (92%). Apesar de acreditar na transparência conferida pela GD, a afirmação é colocada em dúvida pois os diretores concordam parcialmente com o envolvimento da comunidade e dos professores nas questões administrativas da escola, tendo respectivamente, 55% e 54%. Parecem preferir que os segmentos estejam circunscritos a decisões que se refiram ao seu âmbito como, aos professores as decisões pedagógicas (70%) e a comunidade os eventos escolares (55%).

Esta tendência pode estar relacionada com o discurso de competência técnica do gestor como aquele que agrega conhecimento e capacidade suficientes para decidir sobre a organização da escola. Do mesmo modo, os professores dispõem de conhecimentos sobre sua área de atuação que se referem ao âmbito ensino-aprendizagem. Já a comunidade acaba limitada as questões relacionadas a eventos escolares, já que não dominam nem a face administrativa nem a pedagógica da escola.

Essas constatações têm relação com a descaracterização do processo político-pedagógico como um espaço de disputas e conflitos. É o que se observa no último aspecto do gráfico 8, quando somados os percentuais dos que discordam desta perspectiva, chegam a 58%. Os respondentes demonstram não visualizar que a tensão é própria ao movimento democrático pois sendo encontro de diferentes perspectivas e interesses o conflito se configura como elemento constitutivo das relações humanas e principalmente, do debate público e da construção de interesses comuns, a política na escola tem função de lidar com este componente que é intrinsecamente humano. O que os diretores parecem desconsiderar é que o caráter político da gestão da escola não é contraditório ao seu exercício.

A invisibilidade da política como um espaço de disputas pode ser confirmada pela limitação da participação dos diferentes segmentos que compõem a vida escolar ao seu âmbito de pertencimento. Os diretores demonstram restringir a possibilidade de participação e decisão dos diferentes segmentos e os afastam dos assuntos escolares que são comuns a todo o grupo. Essa prática pode encobrir relações desiguais entre a gestão da escola e os segmentos até formas de participação limitantes podem se manifestar de diferentes maneiras, umas mais sutis, outras mais explícitas, mas todas com o intuito de legitimar as decisões políticas tomadas do ponto de vista do diretor mesmo que signifique a secundarização da controvérsia, elemento fundamental para a GD.

Quanto mais os diferentes sujeitos são afastados desta esfera, mais o conhecimento sobre as questões que permeiam a organização da escola se concentra na função do diretor escolar e mais poder se constitui, de conhecimento e consequentemente, de mando.

[...] o controle sobre o poder escolar garante a definição dos ideais sobre os quais se edificarão os processos de gestão e, ao mesmo tempo, a própria gestão é um processo de busca, conquista, disputa e/ou diálogo e socialização do controle desse poder de decisão sobre os rumos que a instituição seguirá (SOUZA, 2007, p. 113 - 114).

Por certo, o diretor devido a posição que a função lhe atribui lida frequentemente com essas questões, pois são parte do seu fazer diário porém, se não proporcionadas oportunidades de discussão, compartilhamento e tomada de decisão sobre tais questões administrativas ou de outra ordem, como estes segmentos poderão acessá-los?

Por ora, é possível verificar que os diretores participantes desta pesquisa, preferem afastar determinados sujeitos da esfera de decisão política. Se adentrássemos aos dispositivos internos de participação escolares é possível que se encontraria outras formas de exclusão talvez, mais sutis do que estas.

Outro aspecto apresentado pelo gráfico é que os diretores discordam (75%) da afirmação que se refere a perda de autoridade do diretor escolar em virtude a ênfase a GD. Esta parece estar mais próxima ao discurso também já apontado, que se apresenta democrático, mas é tensionado por formas mais restritivas de participação e transparência.

Convém observar, que a autoridade conferida ao diretor escolar advém de um gestor público, e portanto, representante do Estado. Dessa forma, presta contas das atividades pelas quais é responsável como afirma Paro, “toda autoridade implica responsabilidade, sendo esta tanto maior quanto maior for a autoridade delegada” (PARO, 2016, p. 95). Assim, sua atuação deve atender aos interesses do Estado e consequentemente, ao direito à educação. Por isso, parece razoável pensar a autoridade do diretor em relação a gestão do sistema, pois em virtude de sua posição de comando, o diretor é visto, como detendo autonomia muito maior que a realidade o atribui.

Sua autoridade é concedida pelo Estado e mediada pelo poder executivo, na medida que este é o órgão primeiro que irá propor políticas locais em consonância com o Estado, dialogando com a sociedade civil e com a comunidade escolar. O diretor é o sujeito que atua na linha de frente da escola na implementação destas, sua autonomia será exercida na proporção do tensionamento deste órgão junto à escola, uma vez que dependerá do projeto político que o governo local se propõe e dispõe implementar. Nesse quesito, os diretores avaliaram quase

predominantemente concordando (96%), que é necessário a democratização das relações entre SME, NRE e escola. Ou seja, a GD precisa reverberar nas diferentes esferas. Pode-se inferir, que se há uma gestão de sistema que exerce pressão por um lado, por outro, esse gestor poderá reverberá-la na escola também.

Quanto as condições materiais para a organização da GD, 25% dos diretores escolares concordam parcialmente que representa dispêndio de tempo organizar espaços para discussões coletivas em favor da GD. Essa concordância faz coro aos 30% apresentados no gráfico (anterior) que concordam que a efetivação da GD cria dificuldades para o funcionamento da escola em virtude da falta de tempo e espaço.

É verdade que a escola necessita dispor de estrutura adequada, assim como de recursos para oferecer condições e oportunidade para discussões coletivas. Contudo, não se pode fazer com que estas sejam barreiras intransponíveis para a sua materialização pois dessa forma, incorrer-se-ia num processo de busca de tais condições ideais que nunca se realizaria. Como tal, também em favor da busca por momentos de discussões coletivas que favoreçam relações mais horizontais e fortaleçam a GD, como afirma Paro “não se deve ignorar que a ausência dessas condições pode contribuir para o retardamento de mudanças no sentido do estabelecimento de tais relações” (PARO, 2016, p. 361), ou seja, quanto mais se prioriza o momento oportuno em detrimento das tentativas de realmente fazê-la, mais distante se configura a possibilidade de participar e decidir sobre os rumos da escola.

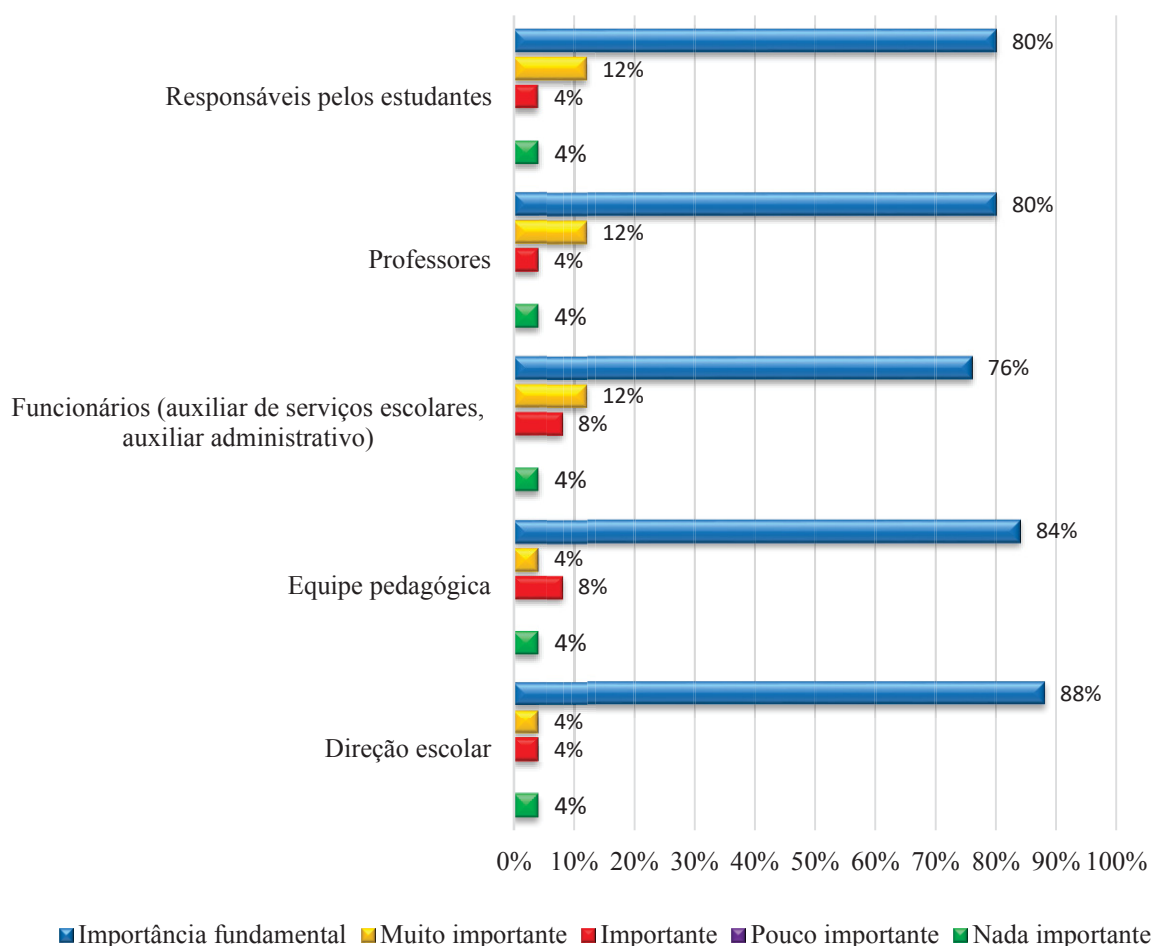
Como se sabe, as escolas disponibilizam de dispositivos colegiados caracterizados como espaços formais para encontros de discussão sobre assuntos de toda e qualquer ordem que tratam do interesse da comunidade escolar. Na RME de Curitiba, conforme a Deliberação nº 016/99 do Conselho Estadual de Educação do Paraná, o conselho escolar de caráter deliberativo, consultivo e fiscal, atua de modo a servir a proposta pedagógica da instituição, sua pauta deve então apontar sempre a favor das questões educativas e seus desdobramentos na prática político - pedagógica da escola. Operando por meio da representação de segmentos da comunidade escolar e local tem em sua presidência o diretor da escola, membro nato.

Como órgão máximo da gestão escolar decide, assessora em discussões e análises, bem como, avalia e acompanha todos processos que lhe são apresentados caracterizando-se como um importante instrumento de democratização na escola congregando os diferentes sujeitos e conferindo um caráter plural de interesses e opiniões às decisões tomadas.

Quanto a este espaço, os diretores tiveram a oportunidade de responder de que maneira consideravam a participação dos diferentes segmentos nas tomadas de decisões no conselho de

escola, marcando para cada segmento em uma escala sendo, 1 de menor importância e 5 para maior importância.

GRÁFICO 9 - IMPORTÂNCIA DA PARTICIPAÇÃO DOS DIFERENTES SEGMENTOS DA COMUNIDADE ESCOLAR NAS TOMADAS DE DECISÕES NOS CONSELHOS ESCOLARES, SEGUNDO DIRETORES DA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE CURITIBA PARTICIPANTES DA PESQUISA, EM 2018.



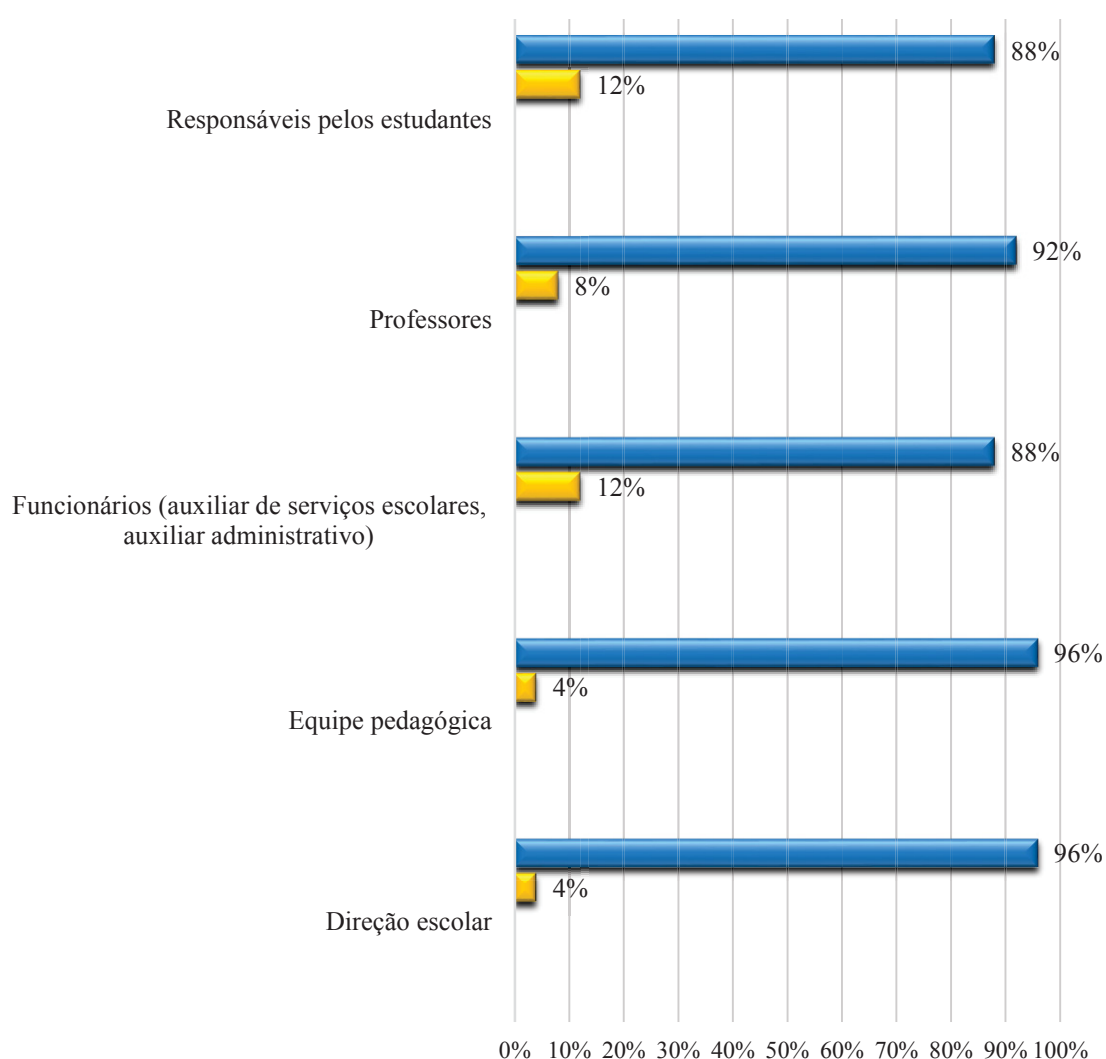
FONTE: A autora (2019)

O gráfico 9 mostra que na dimensão discursiva os diretores consideram de importância fundamental a participação de todos os segmentos nos conselhos escolares. Destaca-se que o segmento dos funcionários da escola recebeu o percentual mais baixo (76%) e a direção escolar a mais alta (88%). A equipe pedagógica recebe logo depois, 84% das respostas. A imagem mostra também, que consideram igualmente importante a participação dos professores e os responsáveis pelos estudantes nos processos de decisão, com 80% das indicações.

Fica evidente uma hierarquia nos processos de tomada de decisão. O topo dela é ocupado pela direção, seguida da equipe pedagógica da escola.

Quando comparado com o próximo gráfico que apresenta o ponto de vista dos diretores quanto a importância atribuída a participação dos diferentes segmentos na elaboração do Projeto Político Pedagógico (PPP) da escola, os diretores e equipe pedagógica recebem 96% das indicações atribuídas a importância fundamental, e o menor percentual, 88 % aos funcionários da escola, ratificando a tendência hierárquica apontada anteriormente.

GRÁFICO 10 - IMPORTÂNCIA DA PARTICIPAÇÃO DOS SEGMENTOS DA COMUNIDADE ESCOLAR NA ELABORAÇÃO DO PROJETO POLÍTICO-PEDAGÓGICO DA ESCOLA, SEGUNDO DIRETORES DA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE CURITIBA PARTICIPANTES DA PESQUISA, EM 2018



■ Importância fundamental ■ Muito importante ■ Importante ■ Pouco importante ■ Nada importante

FONTE: A autora (2019)

Quanto aos conselhos escolares como indicado anteriormente, os diretores presidem este espaço ocupando um lugar significativo do ponto de vista de quem elabora a pauta, convoca e dirige as reuniões. Do mesmo modo, parece haver um entendimento por partes dos diretores que a participação deles é fundamental para a elaboração do PPP, mais do que a comunidade escolar e local.

Parece se configurar nas indicações propostas que a posição que esse sujeito ocupa imputa uma distinção significativa dos demais. Esse critério é conferido com a função que ocupa que lhe atribui direito de mandar e comandar sobre todos os processos relevantes da escola, pois o lugar que ocupa lhe outorga tal competência. O discurso tácito que permeia esse entendimento é que aos desprovidos de saber cabem os lugares à margem desta posição se aproximando do chamado discurso competente apresentado por Chauí.

O discurso competente é o discurso instituído. É aquele no qual a linguagem sofre uma restrição que poderia ser assim resumida: não é qualquer um que pode dizer a qualquer outro qualquer coisa em qualquer lugar e em qualquer circunstância. O discurso competente confunde-se, pois, com a linguagem institucionalmente permitida ou autorizada, isto é, com um discurso no qual os interlocutores já foram previamente reconhecidos como tendo o direito a falar e ouvir, no qual os lugares e as circunstâncias já foram predeterminados para que seja permitido falar e ouvir e, enfim, no qual o conteúdo e a forma já foram autorizados segundo os cânones da esfera de sua própria competência (CHAUÍ, 2011, p. 19).

Assim, o discurso determina quem deve falar e enfatiza o lugar daquele que fala, seu discurso, por assim dizer, adquire estatuto de conhecimento verdadeiro e legítimo que produz por complementaridade, o incapaz a quem se nega autoridade para falar e sobretudo, participar. Essa submissão exige como menciona Chauí, a “interiorização de suas regras, pois aquele que não as interiorizar corre o risco de ver-se a si mesmo como incompetente, anormal, a-social” (CHAUÍ, 2011, p. 25).

Muito embora os gráficos 9 e 10 apontem altos percentuais de participação dos diversos segmentos que fazem parte da escola para os processos de tomada de decisão e participação na elaboração do PPP, parece mais se tratar da resposta certa à proposição apresentada, se aproximando das indicações apresentadas no gráfico 8 que aponta a importância da participação dos professores e responsáveis pelos estudantes na esfera pedagógica e em eventos escolares, respectivamente, ou seja, ao lugar que lhes é devido segundo a visão do discurso competente.

Com efeito, o processo reverso em consequência inibe a potencial superioridade democrática dos colegiados enquanto processos de tomada de decisão e de planejamento da escola. Em vez de democratizar o acesso e o compartilhamento dos interesses da escola estes são colocados fora do alcance e das interferências desses sujeitos. Ao invés de órgão colegiado

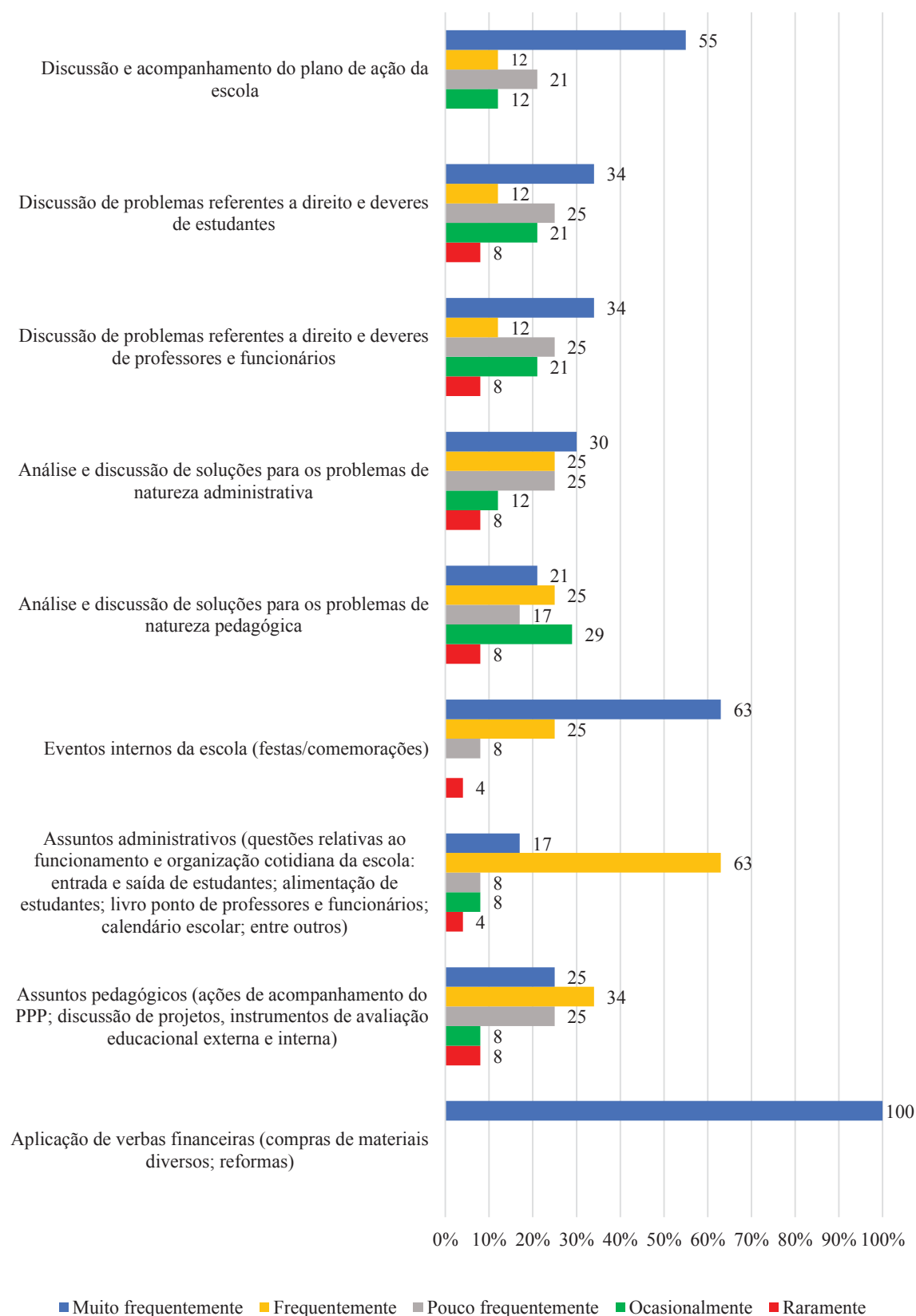
máximo de decisões, torna-se órgão auxiliar de decisões dos diretores e da gestão escolar, em consonância com o que Souza comenta.

A dinâmica presente no dia-a-dia das escolas provoca uma ansiedade na solução dos problemas, perfeitamente compreensível. E essa dinâmica e ansiedade, por vezes, implicam em tomadas de decisões mais centralizadas e menos dialogadas. O CE acaba esquecido. Em algumas escolas, as pessoas que respondem pela direção sentem um certo receio de permitir que o CE se efetive concretamente, por supor que ele pode indispor a estrutura de poder presente no estabelecimento de ensino (SOUZA, 2007, p. 226-227).

A possibilidade de compartilhar o poder não é um ato natural, ao contrário, envolve tensões e conflitos. Por certo ponto, ao que centraliza decisões isso implica instabilidade de posição e menos força, enquanto para o democrático, implica em fortalecimento pois suas bases estão solidificadas sobre princípios que priorizam interesses coletivos em detrimento a privados.

Ademais, os processos de decisão nos conselhos escolares devem ser vistos também quanto ao seu conteúdo. Sobre isso, os pesquisados marcaram os temas discutidos de acordo com a frequência no espaço em questão. Ressalta-se, que a pergunta estava em formato de escala, assim os respondentes não tiveram oportunidade de informar outros temas que não estivessem ali sugeridos. Desta maneira, marcaram 1 para os temas abordados menos frequentemente e 5 para aqueles abordados muito frequentemente.

GRÁFICO 11 – FREQUÊNCIA DOS TEMAS QUE PAUTAM AS REUNIÕES ORDINÁRIAS DOS CONSELHOS ESCOLARES DAS ESCOLAS MUNICIPAIS DE CURITIBA, SEGUNDO DIRETORES PARTICIPANTES DA PESQUISA, EM 2018.



FONTE: A autora (2019)

É evidente aos olhos a discussão de aplicação de verbas financeiras (compras de materiais diversos; reformas) que agregam o maior percentual de indicações destinada a categoria “muito frequentemente”, perfazendo o total de 100% de respostas dos diretores. Na mesma importância de frequência, foram indicados os temas: eventos internos da escola (festas/comemorações), com 63%; discussão e acompanhamento do plano de escola com 55%; direito e deveres de estudantes e professores, 34% cada; discussão e acompanhamento do plano de ação da escola 55%; análise e discussão de soluções para os problemas de ordem administrativa, 30%.

Quanto a indicação “frequentemente”, os percentuais que se destacaram tratam de assuntos relacionados ao âmbito administrativo da organização cotidiana da escola com 63%; e assuntos pedagógicos relacionados a ações de acompanhamento do PPP, discussões de projetos e de instrumentos avaliativos receberam 34%.

Os temas relacionados à discussão de soluções para os problemas de natureza pedagógica, tiveram o percentual de 29% atribuídos a categoria de “ocasionalmente” discutidos.

Como se vê, parece haver uma predileção a temáticas de discussão que circunscrevem o campo das questões administrativas como a apresentação de pautas relacionadas a questões financeiras e da organização da escola e em frequência menor questões de natureza pedagógica.

Há que se destacar, entretanto, que as questões administrativas da escola têm uma razão pedagógica de ser. A frequência ou predominância com que se observam tais temas, indicam as demandas que perpassam as discussões e as decisões do espaço em questão.

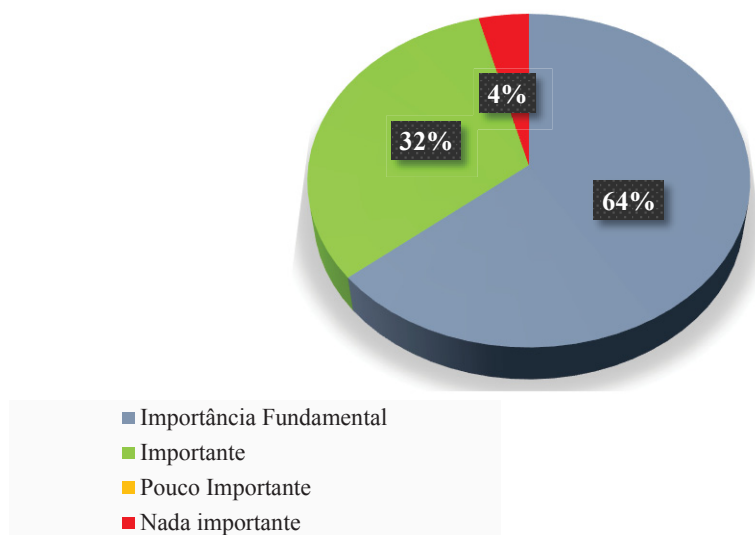
Importante considerar, que as funções do colegiado escolar são exercidas nos limites da legislação em vigor, das diretrizes das políticas traçadas pela SME, além de operarem conforme demandas advindas da instituição escolar. Se as pautas se dão com ênfase ao financeiro isto implica um aspecto de ordem prática, que a pauta tem sido crescente na escola sob o ponto de vista da prestação de contas.

É devido e faz parte das atribuições dos colegiados discutirem, fiscalizarem e deliberarem quanto aos recursos financeiros da instituição, pois a transparência é uma categoria imprescindível para a GD da escola. O que se denota, é a preocupação com a forma de tratamento quanto a este conteúdo, se a ênfase se dá sobre o deliberativo sem discussões que qualifiquem as decisões há a possibilidade de enfraquecer a dimensão política de atribuir aos sujeitos participantes deste espaço a possibilidade e o poder de discutir e decidir sobre a aplicação das verbas da instituição.

De fato, o questionário apresenta certos limites quando intenta-se verificar tais tendências e por si só não pode capturar as tramas que se desenrolam neste espaço, quiçá, estas poderão ser observadas no segundo momento de investigação deste estudo.

Outra temática apontada na enquete como muito frequente segundo os diretores, foi a recorrência do plano de ação da escola, com 55%. Quanto a este processo, a maioria (96%) dos dirigentes afirmaram ser este um importante instrumento para a gestão escolar, conforme apresentado no próximo gráfico.

GRÁFICO 12 – IMPORTÂNCIA DO PLANO DE AÇÃO DA ESCOLA PARA OS DIRETORES DA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE CURITIBA PARTICIPANTES DA PESQUISA, EM 2018.

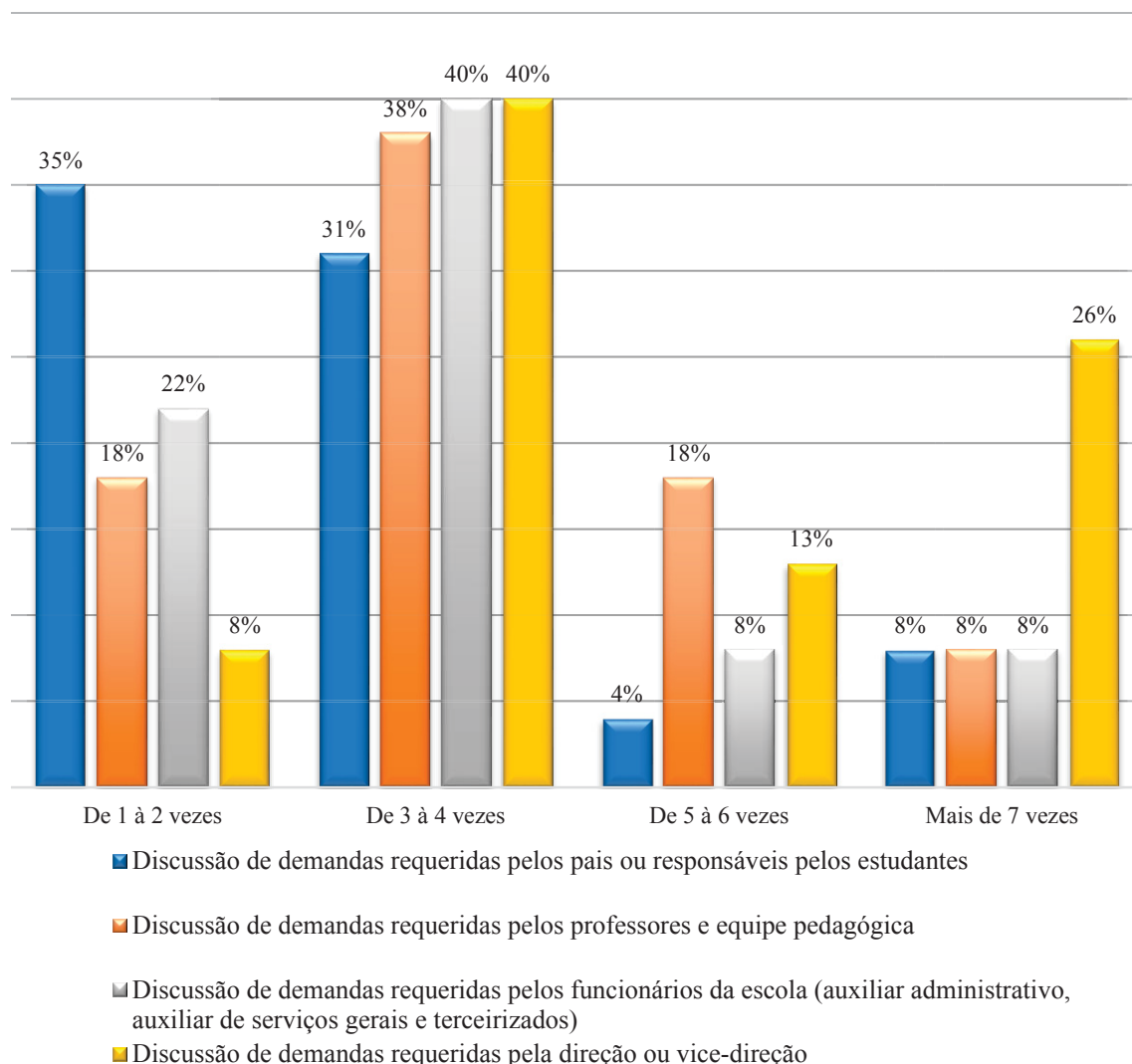


FONTE: A autora (2019)

O Plano de Ação da escola é sem dúvida um importante instrumento de planejamento na organização escolar se considerado sob o intuito de evidenciar os principais problemas e delinear ações possíveis nas dimensões da prática pedagógica; avaliação; acesso e permanência; formação docente, considerada em articulação e com apoio da SME. Além disso, se caracteriza como um momento de planejamento coletivo e oportunidade para repensar a prática educativa e por isso, supõe-se que esteja presente na dimensão discursiva dos diretores pesquisados como fundamental na gestão da escola.

Ainda quanto a questão das formas de participação em que a GD se materializa na escola, questionou-se a organização das assembleias em relação as demandas requeridas pelos diferentes segmentos (comunidade escolar; professores; funcionários e equipe pedagógica). O percentual de frequência das reuniões é ilustrado no gráfico 13.

GRÁFICO 13 – FREQUÊNCIA DE DEMANDAS REQUERIDAS PELOS DIFERENTES SEGMENTOS DA COMUNIDADE ESCOLAR PARA COMPOR A PAUTA DAS ASSEMBLEIAS DO CONSELHO DE ESCOLA, SEGUNDO DIRETORES DA REDE MUNICIPAL DE ENSINO PARTICIPANTES DA PESQUISA, EM 2018.



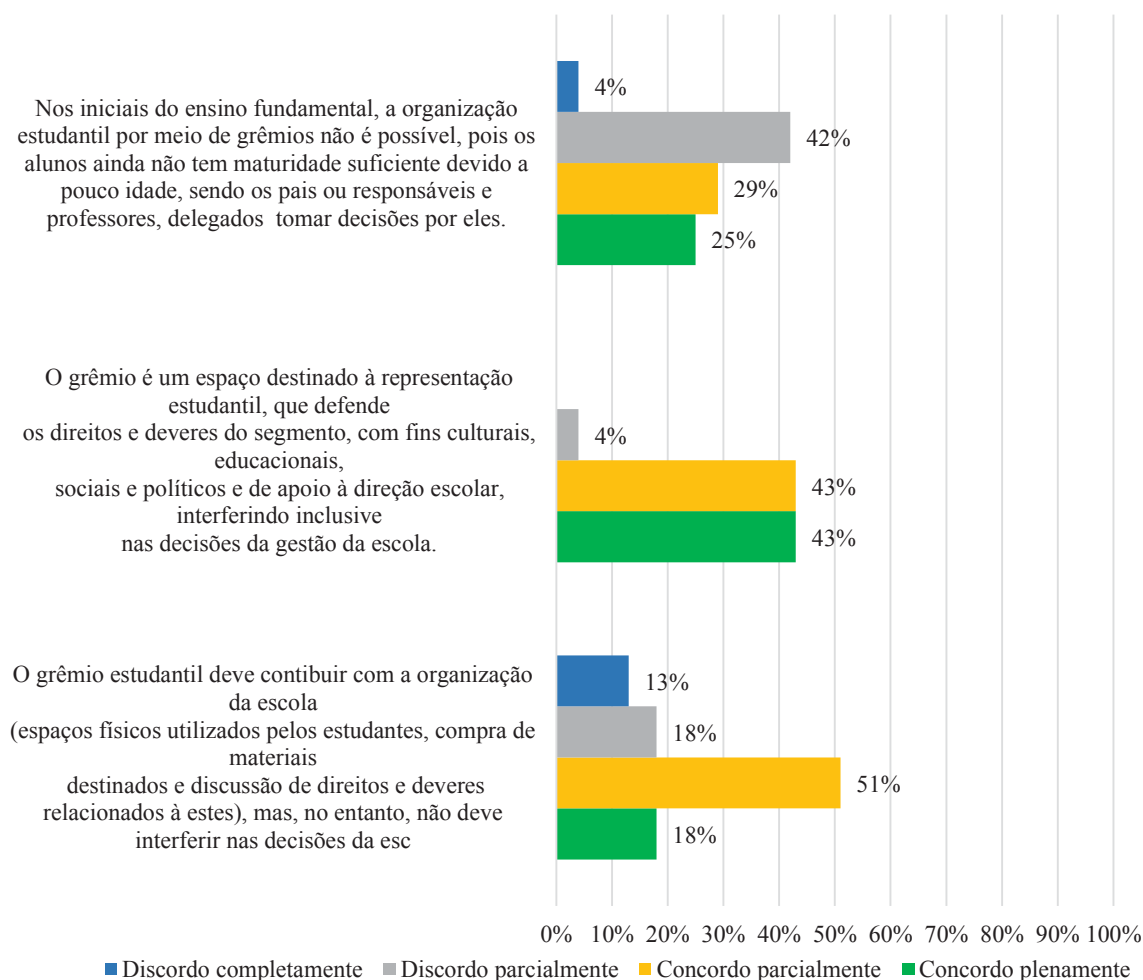
FONTE: A autora (2019)

A equipe dirigente mostrou preponderância sobre as demandas requeridas, alcançado o percentual de 40% sobre a quantidade de reuniões (3 a 4 vezes) juntamente e curiosamente, com o segmento dos funcionários que em outras situações de participação apresentas neste estudo alcançaram percentuais menores. Quanto as demandas requeridas por mais de 7 de vezes, novamente a equipe dirigente da escola alcança a maior taxa, 26%. Já o segmento de pais ou responsáveis pelos estudantes apresentaram percentual de 35% quanto as demandas requeridas de menor número, 1 à 2 vezes.

Quando o assunto é participação discente na organização escolar parece dividir opiniões a respeito entre os diretores. O gráfico 14, mostra que quase a metade dos diretores 43%, reconhecem que o grêmio escolar enquanto representação estudantil é um espaço destinado a defesa dos direitos e deveres deste segmento, com fins culturais, sociais e políticos e de apoio a direção escolar, e que pode inclusive interferir nas decisões da gestão escola.

No entanto, outros 43% concordam parcialmente com esta afirmação. Nota-se ainda que 51% concordam parcialmente também que os grêmios devem contribuir com a organização da escola, mas que não devem interferir sobre as decisões que acontecem neste espaço. Ainda, outro grupo de diretores respondeu negativamente a questão atribuindo 13% à categoria discordo completamente, de que os estudantes devam participar da organização do espaço escolar.

GRÁFICO 14 – COMPREENSÃO DOS DIRETORES ESCOLARES DA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE CURITIBA, PARTICIPANTES DA PESQUISA, ACERCA DA PARTICIPAÇÃO DOS ESTUDANTES NA ORGANIZAÇÃO ESCOLAR, EM 2018.



FONTE: A autora (2019)

Este último dado chama a atenção pelo fato de haver diretores que discordam da participação dos estudantes mesmo que limitada a organização do espaço educacional.

A participação discente se caracteriza como um importante mecanismo de construção da gestão escolar democrática atuando em diversas áreas “na reivindicação e na defesa de interesses próprios, na justiça e na equidade de tratamento, na luta contra mecanismos de discriminação social, no combate a anomia ou a alienação no contexto escolar, na formação cívica, moral e social dos educandos” (LIMA, 1998, p. 148) como um espaço coletivo de discussão em que os estudantes têm a oportunidade de expor suas opiniões a respeito da comunidade escolar, suas necessidades e desejos. É um espaço de participação ativo e direto com aqueles a quem a escola deve mais atenção, seus estudantes.

A dificuldade em perceber os estudantes como sujeitos que podem contribuir com a gestão da escola advém ainda de uma visão ainda tradicional que estabelece uma relação de hierarquia sobre quem ensina e quem aprende, a participação nesse ângulo parece ser vista com certo receio quanto a liberdade concedida.

[...] quando se trata da medida da participação, é preciso um cuidado maior para não se cair nem na restrição desmedida, sob o pretexto de que as crianças não sabem o que querem, nem no mero espontaneísmo, sob a alegação de que não se deve inibir nenhum desejo das crianças. No primeiro caso se nega a subjetividade do educando, no segundo se o abandona à própria sorte. O que se precisa ponderar é que, se, por um lado, a autonomia não pode ser outorgada, mas se desenvolve com a participação do próprio educando, por outro lado, ela não nasce do nada, mas exige a mediação do educador (PARO, 2011, p. 200).

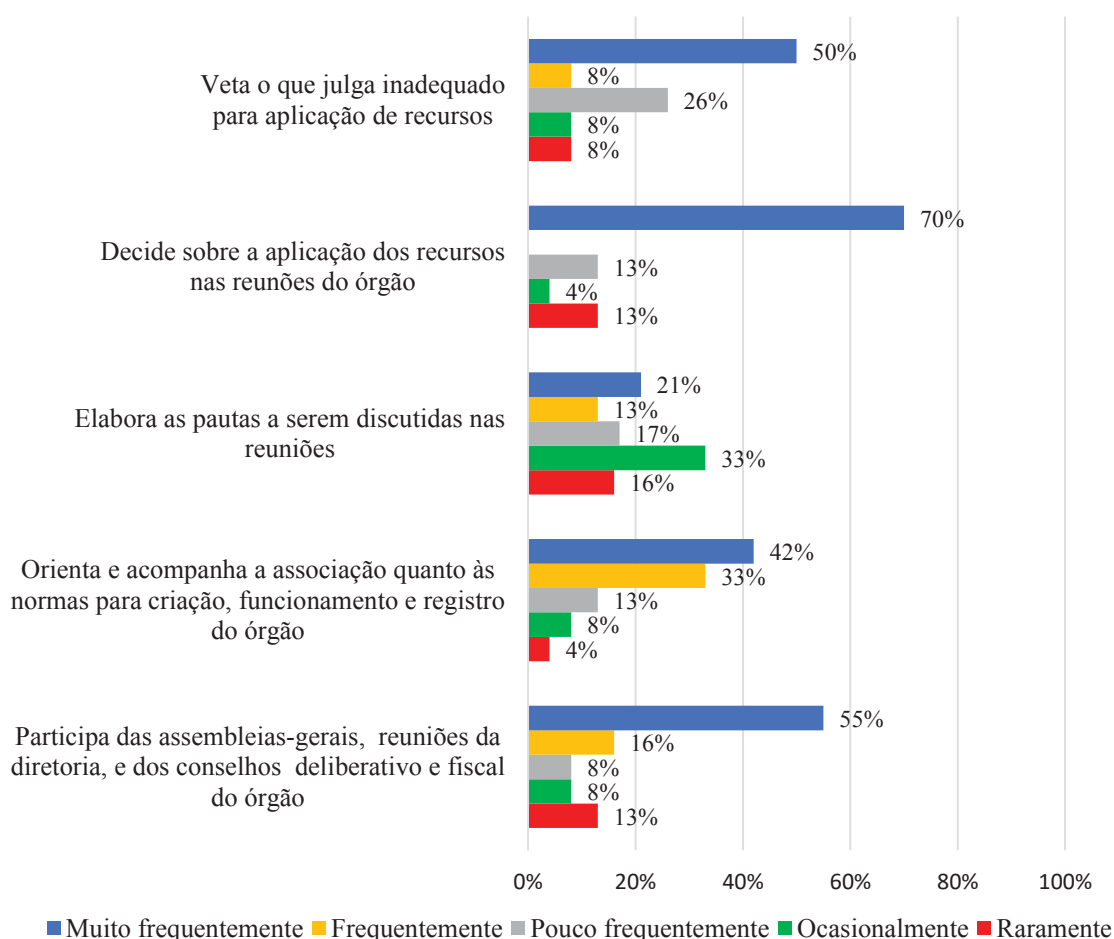
De fato, o grêmio estudantil é uma oportunidade privilegiada para que os próprios estudantes resolvam seus conflitos e se unam em busca de interesses em comum. Assim, as formas de atuação, seja por parte da direção ou de qualquer outro segmento da escola que se assemelhem a tutela sobre o grêmio inibem a potencial característica de autonomia deste espaço.

Percebe-se que os diretores demonstram ainda certo desconhecimento quanto as funções da representação estudantil quando perde-se de vista os limites entre a participação política e a questão apontada como falta de maturidade suficiente aos estudantes. Talvez isto esteja associado ao fato de que na RME de Curitiba os grêmios escolares encontram regularidade de realização nas escolas que agregam o ensino fundamental II as quais representam 6% do total das 185 instituições escolares, uma porção relativamente pequena se comparada ao todo, e por isso, não se verifica uma prática mais consolidada quanto a participação deste segmento.

De toda a forma, encontra-se no discurso dos diretores que a participação discente se mostra afastada da possibilidade de participar com voz atuante e como cidadãos que são no espaço em que paradoxalmente, se dedica a eles.

Quando questionados de que maneira a assessoria técnica²¹ atua sobre a Associação de Pais Professores e Funcionários (APPF), observa-se no gráfico seguinte a atuação do diretor da escola como o maior interessado nos temas discutidos que serão deliberados no que diz respeito sobre a decisão de aplicação de recursos, sendo a sua participação muito frequente, chegando a 70%. Outro dado relevante mostra o seu poder de decisão vetando o que julga inadequado para aplicação de recursos, perfazendo 50%.

GRÁFICO 15 – PAPEL DO DIRETOR ESCOLAR NAS REUNIÕES ORDINÁRIAS DA ASSOCIAÇÃO DE PAIS, PROFESSORES E FUNCIONÁRIOS (APPF), SEGUNDO DIRETORES DA REDE MUNICIPAL DE ENSINO PARTICIPANTES DA PESQUISA, EM 2018.



FONTE: A autora (2019)

²¹Na RME de Curitiba, os diretores e vice-diretores atuam como assessoria técnica neste órgão.

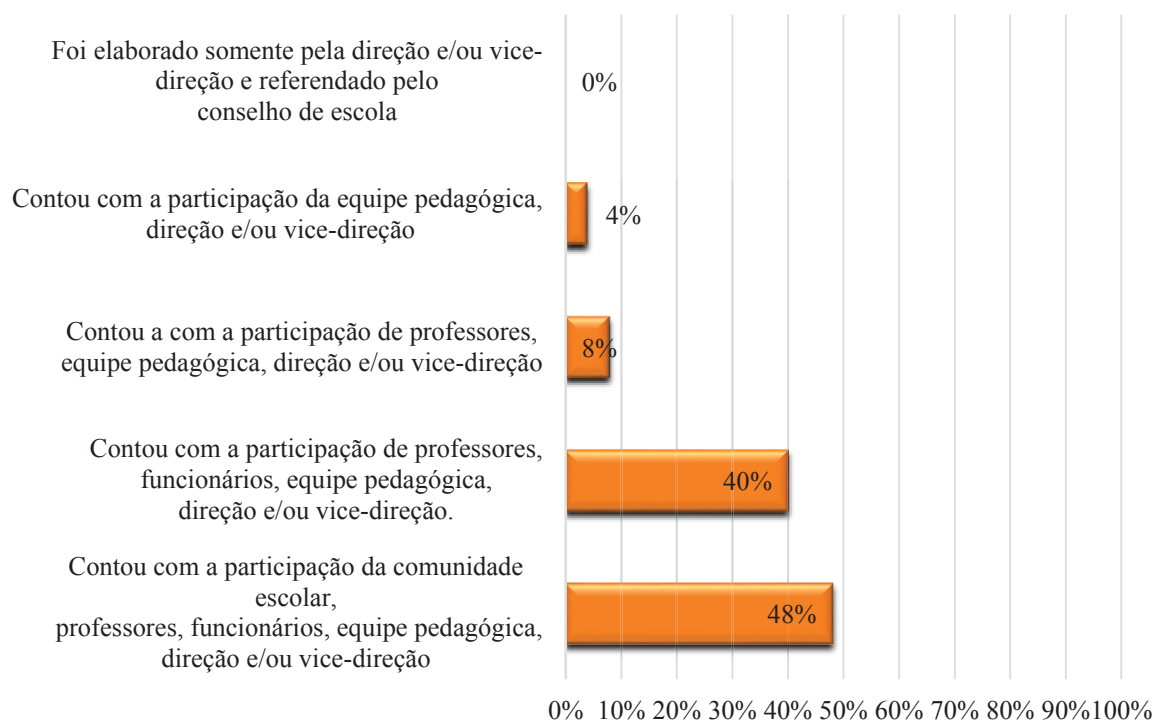
Na RME de Curitiba a APPF é composta por pais, professores e funcionários. Essas associações por mais que se destinem a tratar das questões financeiras da escola não se caracterizam como meros órgãos executores para cumprimento do ordenamento legal dentro das escolas, mas antes, são entidades independentes que possuem documentos orientadores próprios em seus estatutos, os quais norteiam seu funcionamento como entidades representativas da comunidade escolar onde se planeja e discute a efetivação de ações vinculadas ao projeto político pedagógico das escolas nos aspectos que se relacionam a questões de ordem financeiras da instituição.

Mesmo não presidindo este espaço é possível verificar a influência dos diretores como o principal sujeito sobre as decisões e principalmente, sobre as movimentações financeiras da escola neste órgão. Mais uma vez aqui, é possível inferir que o poder que lhe é conferido enquanto controlador dos meios e fins da gestão escolar lhe outorgam legitimidade para influenciar e interferir sobre as ações do colegiado em questão.

No conselho escolar sendo presidente daquele espaço e na APPF sob uma função técnica de assessoria exerce poder semelhante em ambos. Talvez, a descentralização que se aspira na escola por meio dos colegiados esteja mais próxima a ideia de desconcentração, como Lima (1998) afirma uma “modalidade de centralização”, pois o poder parece não ser compartilhado com os diferentes sujeitos, ao contrário, se mostra concentrado na figura do gestor as prerrogativas de decisão sobre os diversos assuntos da escola ainda que se evoque a participação, mesmo que supostamente sob primazia do procedimento.

Em relação ao Projeto Político Pedagógico da escola os diretores informaram quanto a sua elaboração que a maioria (48%), conta com a participação da comunidade escolar, professores, funcionários, equipe pedagógica, direção e vice-direção. Outros 40%, afirmaram que para este momento participaram professores, funcionários, equipe pedagógica, direção e vice-direção, afastando a possibilidade da comunidade escolar participar deste momento.

GRÁFICO 16 - FREQUÊNCIA DA PARTICIPAÇÃO DOS DIFERENTES SEGMENTOS DA COMUNIDADE ESCOLAR NA ELABORAÇÃO DO PLANO DE AÇÃO DA ESCOLA, SEGUNDO DIRETORES DA REDE MUNICIPAL DE ENSINO PARTICIPANTES DA PESQUISA, EM 2018.



FONTE: A autora (2019)

Reitera-se, que os dados ora indicados para a elaboração dos PPP referem-se ao que dizem os diretores, e portanto, o discurso destes sujeitos mostra-se favorável à participação dos segmentos para o documento mais importante da instituição escolar que poderão ser confirmados ou não no momento seguinte deste estudo.

A análise dos dados oferecidos pelo questionário possibilitou verificar que quanto ao ponto de vista do que dizem os diretores escolares estes percebem a GD de alguma forma como um movimento político na escola que envolve os sujeitos que atuam sobre ela. Reconhecem também, que a técnica para sua realização é tão importante quanto o próprio conteúdo atribuído ao processo mostrando até onde foi possível observar, certa ênfase ao procedimento. Quando confrontadas as respostas quanto as formas de materialização da GD no cotidiano com as ideias apresentadas acerca deste princípio, o discurso nem sempre conseguiu acompanhar suas práticas. No que diz respeito a participação dos diferentes segmentos e sujeitos da escola há um distanciamento destes das esferas de influência e participação que não são do seu domínio sinalizando para uma possível centralização por parte da direção sobre os processos de decisão nos diferentes espaços. A percepção dos diretores sobre a GD na escola até aqui, acena para

uma noção instrumental e vazia de seu conteúdo político, uma vez que não a reconhecem enquanto um processo de disputa e conflitos de interesses.

Por meio das interpretações e inferências aqui efetuadas, notou-se similitudes quanto aos sentidos presentes nas práticas discursivas não havendo grandes diferenças de percepção da política de GD, contudo, esse discurso não se reflete em sua ação, caso assim o fosse, as práticas especificamente quanto a participação, seriam mais inclusivas na perspectiva de compartilhamento de poder de decisão com todos os sujeitos da escola. O que se percebe até o momento é que há um descompasso entre a dimensão discursiva e a dimensão da ação desse sujeito.

Embora a coleta de dados retratada sob a ótica dos diretores de forma a tecer comparações entre o discurso de uns e outros, conforme indicado no capítulo sobre o percurso de investigação, os dados colhidos nesta primeira etapa se dão sobre ênfase quantitativa e deste modo não foi possível observar com mais profundidade os achados. Na próxima seção deste trabalho, analisam-se os dados obtidos acerca da realidade observada confrontando a dimensão do discurso (questionário e entrevistas) com a dimensão da ação (*shadowing* e CE) dos diretores das escolas de ensino fundamental sobre a política GD na RME de Curitiba.

7 TIPOLOGIAS DA GESTÃO ESCOLAR NA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE CURITIBA

A aproximação da realidade investigada em campo gera sempre uma gama de expectativas no pesquisador que estão diretamente relacionadas com o desejo de capturar as diferentes faces do seu objeto de estudo na tentativa de responder ao problema que o motiva em seu percurso de investigação.

Convém pontuar, que esse caminho não se faz sozinho. Primeiro, porque esta pesquisadora não vai só, mas carrega consigo um aporte teórico que lhe confere os fundamentos que lhe dirigem o olhar, portanto, considera-se parte integrante do processo de conhecimento na medida em que interpreta os fenômenos a partir de escolhas que lhe permitam atribuir os sentidos necessários sem haver contudo, a pretensão de desvendá-los em sua integralidade pois o que a move é o princípio da incerteza. Em segundo lugar, é preciso mencionar que o objeto investigado, assim como a pesquisadora, não são neutros, pelo contrário, estão carregados de significações. Sendo o objeto de estudo deste trabalho a política de GD operada pelo sujeito, entende-se que este demanda o olhar e a escuta atenta de quem pesquisa na perspectiva de perceber as interações estabelecidas entre o sujeito pesquisado e o objeto, na perspectiva do que Moscovici apresenta, “o mapa das relações e dos interesses sociais é legível, a cada instante, através das imagens, informações e linguagens” (MOSCOVICI, 1978, p. 27).

É preciso compreender que tal fenômeno se encontra alocado num determinado contexto e numa determinada estrutura que se conectam ao objeto numa relação de pertença e de tensionamento.

O que se pretende delinear, é que a aproximação do lócus de investigação se faz sob o entendimento de que a realidade apresentada é complexa e para além disso, é contraditória assim, exige da pesquisadora um movimento constante de reflexão sobre os dados produzidos e aqui enunciados procurando testar sua hipótese de pesquisa no sentido de afirmá-la ou infirmá-la, admitindo a referência que faz Minayo (2002)

A história da ciência revela não um “a priori”, mas o que foi produzido em determinado momento histórico com toda a relatividade do processo de conhecimento. Poderíamos dizer, nesse sentido, que o labor científico caminha sempre em duas direções: numa, elabora suas teorias, seus métodos, seus princípios e estabelece seus resultados; noutra, inventa, ratifica seu caminho, abandona certas vias e encaminha-se para certas direções privilegiadas. E ao fazer tal percurso, os investigadores aceitam os critérios da historicidade, da colaboração e, sobretudo, imbuem-se da humildade de quem sabe que qualquer conhecimento é aproximado, é construído (MINAYO, 2002, p. 12-13).

Sobre esse prisma, os dados produzidos e analisados como citados anteriormente tratam do cruzamento das dimensões discursiva e da ação dos sujeitos pesquisados sendo considerado os questionários²² e entrevista semi - estruturada para a primeira, assim como o *shadowing* e a observação em conselho de escola²³ (CE), para a segunda. Os resultados obtidos são projetados numa imagem que ilustra as o discurso e a ação do diretor na gestão escolar dos diretores A, B e C da RME de Curitiba, participantes da segunda etapa desta pesquisa.

7.1 DIRETOR “A”

Para iniciar as observações, os dados foram analisados de acordo com cinco categorias de GD sendo: participação; autonomia; descentralização de poder; transparência e universalismo de procedimentos. Essas categorias foram pormenorizadas em dezesseis variáveis que se estenderam as quatro tipologias²⁴ de gestão (Gestão Democrática; Gestão Democrática’; Gestão Tradicional’ e Gestão Tradicional) conforme se aproximavam ou se distanciavam destas.

No primeiro caso analisado, o diretor “A” na dimensão do discurso apresentou 63% das variáveis contidas no espectro de Gestão Democrática. Destas, 44% concentraram-se na GD’ enquanto que os outros 19% se localizaram na tipologia GD. As demais variáveis, 37%, se aproximaram da tipologia GT’.

Quando verificada a dimensão da ação desse sujeito essa tendência desloca-se do observado no discurso e aproxima 75% nas variáveis da tipologia GT’ e 25% próximas a tipologia GD’.

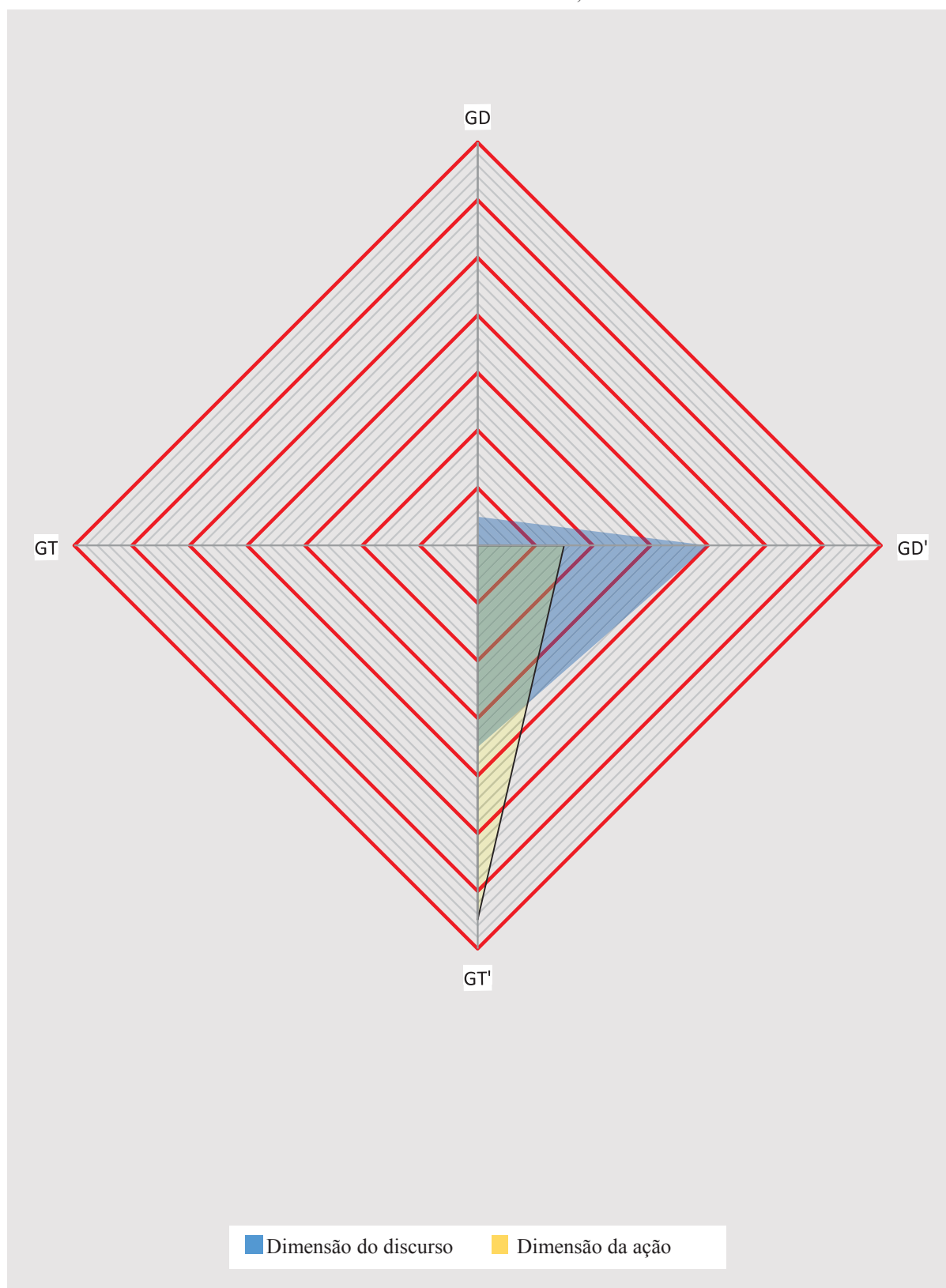
No gráfico a seguir, é possível verificar as tendências descritas na dimensão do discurso (área azul) e na dimensão da ação (área amarela).

²² Refere-se ao questionário aplicado aos diretores escolares da RME de Curitiba no ano de 2018 já apresentado neste estudo.

²³ Quanto as observações em conselho de escola, estas puderam ser realizadas nas escolas dos diretores A e B. Já na escola do diretor “C” não ocorreu demanda para convocação de uma reunião no período de estadia desta pesquisadora no referido local.

²⁴ Ver capítulo metodológico “Percorso de investigação”.

GRÁFICO 17 - DISCURSO E AÇÃO DO DIRETOR "A" NA GESTÃO ESCOLAR DA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE CURITIBA, EM 2019.



FONTE: A autora (2019)

A imagem mostra que o discurso e a ação desse sujeito se cruzam tanto na tendência GT' (44%) quanto na tendência GD' (19%), ou seja, do total de variáveis analisadas foi possível verificar que mais da metade, 63%, eram comuns nas duas dimensões todavia, com maior amplitude para a primeira do que para a segunda.

Quando esmiuçadas as áreas comuns, apresenta-se o quadro a seguir que permite verificar o encontro do discurso e ação desse sujeito nos seguintes aspectos relacionados.

QUADRO 5 - SIMILITUDES ENTRE O DISCURSO E A AÇÃO DO DIRETOR "A" ACERCA DA GESTÃO ESCOLAR, CONFORME CONTINUUM DE TIPOLOGIAS APRESENTADAS NA FIGURA 5.

GD'	GT'
<ul style="list-style-type: none"> ○ Relação direção e vice-direção, compartilhamento das tomadas de decisões na organização escolar. ○ Fluxo de informações recebidas da SME ou do NRE na instituição escolar. ○ Repassa informações de valores recebidos e presta contas dos gastos efetivados por meio de espaços formais como conselho de escola, associação de pais, professores e funcionários da escola e em momentos pontuais de encontro do grupo de professores (recreio). 	<ul style="list-style-type: none"> ○ Participação enquanto recurso de poder. ○ Envolvimentos dos diferentes sujeitos nos processos de tomada de decisão. ○ Diálogo e escuta para ratificar decisões do dirigente nos processos de tomadas de decisão. ○ SME como órgão que produz as políticas para RME de Curitiba. ○ NRE como órgão regional que serve de apoio e fiscalização do trabalho na escola. ○ Rotatividade na função direção escolar: favorável em situações de gestão autoritária, caso eficiente, deve permanecer. ○ Autonomia para atuação do diretor, vice-diretor, pedagogo.

FONTE: A autora (2019)

Por meio da análise do questionário, da entrevista realizada e das observações do cotidiano do primeiro sujeito investigado é possível encontrar o cruzamento das áreas do discurso e da ação. As análises que se seguem traçam o panorama em questão.

Em entrevista à pesquisadora o diretor "A" afirma que de seu ponto de vista, considera-se um sujeito democrático fazendo referência à organização do trabalho da equipe dirigente.

Eu considero que divido o trabalho entre os vices-diretores. Eu dou autonomia para um deles responder pela parte pedagógica e o outro por questões patrimoniais, é claro que se é algo mais sério, eles me repassam e eu fico sabendo, mas a questão é que eu dou condições para eles agirem com segurança sem ter receio se eu vou ficar chateado ou não. O fato deles tomarem posicionamento aqui na escola não quer dizer que eles estão me desrespeitando, muito pelo contrário, a ideia de ter os vice-diretores é dizer que quando o diretor não está na unidade eles respondem pela instituição. Eles têm um Decreto Municipal que dá esse tipo de poder à eles. Eu não me ofendo com isso, tem diretores que se ofendem, que não aceitam (DIRETOR "A", 2019).

Segundo o trecho da entrevista, é possível inferir que o diretor atribui a condição de democrático devido a autonomia que ele concede para a vice-direção atuar na escola dentro do que entre eles foi organizado e combinado quanto as divisões de tarefas e também de tomada de decisão.

Quando em trabalho de *shadowing* a pesquisadora pode observar a organização do trabalho no cotidiano da gestão da escola. Confirmou-se que as tarefas entre o diretor e os vice-diretores são compartimentadas em áreas, sendo que um vice-diretor lida com as questões pedagógicas relacionadas a conselho de classe, instrumentos de avaliação, bem como toda a mediação e suporte necessário ao trabalho das pedagogas e professores. O outro vice-diretor, atende as demandas que dizem respeito aos bens patrimoniais da escola dando a atenção necessária para tal. Já o diretor “A”, atende as questões relacionadas aos recursos financeiros da escola que segundo ele, são de extrema importância para seu andamento.

Nota-se na observação realizada uma distinção entre o que é trabalho pedagógico e trabalho administrativo, quando o diretor “A” separa a demanda pedagógica para um vice-diretor e a administrativa para o outro. Em outro momento da entrevista, o diretor menciona a razão do trabalho administrativo em favor do atendimento à criança “se eu não fiz um bom planejamento financeiro e deixo faltar, por exemplo, papel higiênico, impacta nas questões básicas.” (DIRETOR “A”, 2019). Desse ponto de vista, é possível perceber uma certa compreensão por parte desse sujeito acerca da razão pedagógica sobre o trabalho administrativo e especificamente, sobre as que tratam dos recursos financeiros que se relacionam as suas tarefas realizadas.

Há também que se considerar, que as equipes dirigentes organizam-se de diferentes formas na gestão das escolas para realizarem seu trabalho e dessa forma, dividem as demandas conforme percebem como mais adequada. Todavia, o que é importante destacar quanto ao diretor em questão, diz respeito a demanda que lhe atribui mais poder (SOUZA, 2007), ou seja, o domínio sobre os recursos financeiros da escola. Essa inferência será melhor desenvolvida logo adiante.

Quanto as questões de tomada de decisão da equipe dirigente os vice-diretores decidem sobre o que é pertinente ao âmbito definido para atuação destes, informando sempre ao diretor quanto ao que se resolve e comunicando as situações ocorridas em favor da ciência dele demonstrando assim que a autonomia conferida para eles é relativa a aquiescência do diretor.

Quando a autonomia na escola é analisada sobre os outros segmentos de professores, funcionários, pais e responsáveis, assim como estudantes, esta se mostra mais restrita que entre a equipe dirigente. Na mesma entrevista, o diretor “A” menciona que a importância desta função

se justifica devido a necessidade apresentada por parte dos professores e funcionários, de supervisão ao trabalho cotidiano desses sujeitos.

Eu acho que é um papel fundamental porque embora as pessoas saibam o que elas precisam fazer precisam ter alguém. Elas só fazem realmente se alguém for supervisionar se alguém for apreciar o resultado. Eu não acredito que alguém faça tudo sem nenhum fim, sem nenhum objetivo. Queira ou não, a supervisão de um gestor é um dos objetivos, eles (professores) pensam: “eu tenho uma chefia aqui que tem condições de avaliar o meu trabalho (DIRETOR “A”, 2019).

A necessidade percebida pelo diretor “A” de supervisão desses sujeitos carrega uma visão que desqualifica o papel do professor na medida em que estes só a realizariam sob a gerência de um gestor competente capaz de avaliar o trabalho inferindo um resultado de aprovação ou desaprovação. Essa tendência no discurso é conferida com o próximo trecho da entrevista. Quando questionado de que maneira professores, pais ou responsáveis impactavam em seu trabalho cotidiano o sujeito relaciona o engajamento dos pais a medida que estes verificassem uma atuação comprometida por parte dos professores.

Essa pergunta é bem complexa porque ambos impactam bastante. Se eles não estiverem dispostos a nos ajudar do nosso lado, o trabalho se torna mais difícil. Se a gente tem um grupo de pais que ajuda em nada, obviamente o trabalho fica mais complicado, mais difícil. Os professores, se eu tenho um grupo eficiente, os pais reconhecem isso e automaticamente ficam do lado da escola porque tem orgulho. Então, considero que um esteja influenciando ao outro mais do que a mim, porque eu colho os resultados disso aí (DIRETOR “A”, 2019).

O diretor parece desconsiderar que o envolvimento dos pais na escola está relacionado às oportunidades que são oferecidas a este segmento e que para tanto é necessário organizar coletivamente os meios para sua efetivação.

A tendência em restringir a autonomia dos diferentes sujeitos da escola estende-se quando observada sob o ponto de vista da participação na escola. O questionário respondido pelo diretor afirma que quanto a participação estudantil na organização escolar esse segmento ainda não tem maturidade suficiente para interferir nas decisões da escola. O discurso foi confirmado em entrevista quando menciona que a atividade do grêmio escolar não surpreende a gestão da escola atribuindo o insucesso do trabalho deste segmento devido a dependência dos adolescentes à adultos que os supervisionem.

O que eles produzem não nos surpreende. Às vezes, nos surpreendem com boas ações como uma campanha feita contra o suicídio, isso nos alegra porque parte do adolescente, mas ainda é muito tímido o trabalho deles (DIRETOR “A”, 2019).

A GD para este diretor parece se reduzir à um procedimento utilizado em reuniões de colegiados de tal maneira que ele afirma no questionário respondido, que esta técnica deve ser utilizada para quando não puder decidir sozinho sobre os procedimentos necessários a organização da escola, corroborando o discurso e também a tendência, concorda parcialmente com a afirmação da GD ser expressa numa direção colegiada e em decisões compartilhadas.

Quanto aos sujeitos envolvidos nos processos de tomada de decisão estes foram avaliados na dimensão discursiva enquanto ênfase sobre a equipe dirigente; pedagógica e professores o que correspondia a dimensão GT'. Esse discurso foi verificado em respostas apresentadas pelo diretor "A" no questionário na primeira etapa da pesquisa. O diretor afirma concordar parcialmente com a participação da comunidade escolar nas decisões administrativas e pedagógicas da escola e aponta que a participação destes deve se dedicar a festas e eventos escolares. Quanto a participação dos professores em decisões administrativas, o diretor discordou parcialmente desta afirmação, preferindo deixar a participação desse grupo para as questões pedagógicas. Ademais, considerou de menos importância a participação dos funcionários (auxiliar de serviços escolares, administrativos e terceirizados); professores e responsáveis pelos estudantes em uma questão específica que tratava da atuação destes segmentos nas tomadas de decisão.

Convém observar, para além da questão técnica, a participação enquanto um recurso de poder para esse sujeito, ao tempo que, se pudesse, tomaria decisões de forma unívoca apontando para um certo tensionamento ao avaliar o compartilhamento de decisões.

As respostas apresentadas no questionário são confrontadas com o discurso da entrevista, quando indagado sobre o que considerava ser uma gestão escolar democrática, o diretor "A" se posiciona.

É uma gestão escolar com o conselho escolar atuante, porque ele é um colegiado que tem todos os segmentos representados principalmente a comunidade. Se as decisões acontecem via conselho, já está acontecendo a gestão democrática (DIRETOR "A", 2019).

Em observação a uma reunião do conselho de escola, a tendência apresentada no discurso quanto a questão da participação como centralização de poder é verificada em sua ação. Na reunião do colegiado em questão, os segmentos reunidos decidem sobre assuntos diversificados, sendo: viagem de uma professora para o exterior; deliberação dentro do quadro disponível da escola quanto aos pedidos de licença prêmio de duas inspetoras; oferta de língua estrangeira para os estudantes do quarto ano no período noturno e prestação de contas da festa

junina e deliberações quanto ao uso da verba própria. Entre os três primeiros temas, o diretor apresenta cada um seguido de seu posicionamento argumentando a favor ou contra, os demais segmentos parecem seguir o parecer apresentado pelo diretor e deliberam de acordo com a arguição dele. Nota-se na observação realizada, que os pais demonstram estar menos inteirados dos assuntos e apesar das breves explicações do diretor, seguem o que a maioria decide.

O diretor “A” demonstrou estar mais preocupado com a forma pois apresenta os assuntos e explica do que se trata aos pais e logo parte para as deliberações quanto a cada tema. Não houve durante a reunião a menção de discussões realizadas anteriormente sobre a pauta em questão com o grupo maior da escola dos quais os segmentos representavam, exceto pelo grupo de funcionários da escola em que o tema da possível viagem da professora teve parecer negativo por parte dos auxiliares administrativos, assim como dos inspetores que se posicionaram a favor da licença prêmio para uma inspetora que estava com algumas vencidas em detrimento de outra inspetora que estava em licença maternidade e gostaria de mais tempo para ficar com sua criança. Destaca-se, que o segmento dos professores que ali estavam não apresentou discussão anterior com o significativo grupo da escola que representam parecendo tomar as decisões por si só, na mesma direção com o que Paro (2016) apresenta, essa tendência se relaciona com as dificuldades de se encontrar ligação entre representantes e representados.

Dentre os assuntos abordados o que capta mais atenção dos participantes é a prestação de contas da verba própria obtida por meio de festa junina realizada na escola. O diretor “A” dedica um bom tempo de sua fala mostrando detalhadamente por meio de um quadro apresentando os gastos com a festa, o valor arrecadado, lucro obtido e as possibilidades de gastos apresentadas pelo diretor por meio de um Plano de Aplicação da verba.

Destaca-se a fala do diretor “A” na reunião em que explica a forma que a gestão da escola utiliza para guardar a referida verba.

O vice-diretor depositou todo aquele dinheiro (valor arrecadado na festa) naquela conta poupança que nós cedemos para APPF, tá registrado em ata essa conta poupança, o cartão é no meu nome, mas é só mais um porque Fundo Rotativo está no meu nome, PDDE eu apareço lá no meio. Mas essa conta é assim, o diretor pode pegar esse dinheiro de lá e fugir no mundo? Não, ele não pode, porque o nome dele está aqui na ata, na prestação de contas eu coloco cópia das extratos igual tem no ano passado então, se alguém perguntar, é assim. Por que é no nome do diretor? Porque se for no nome da APPF, é empresa, aí cobra tarifa cara por mês, a conta poupança não. Então, nosso dinheiro está lá e quando a gente for precisar a gente vai sacando com nota fiscal e apresentando nessas reuniões (DIRETOR “A”, 2019).

A prática relatada pelo diretor “A” contraria as normativas que regulam a organização da APPF que estabelece no seu artigo 25 as competências do Presidente²⁵ deste órgão.

X - Movimentar recursos financeiros por meio eletrônico, inclusive, por meio de cartão magnético, ficando autorizado o Presidente ou o Tesoureiro à utilização desses meios de pagamento de forma individual e isolada, podendo realizar pagamentos, transferências, saques, emitir extratos, enfim, todas as operações financeiras necessárias à movimentação dos valores (CURITIBA).

O fato do diretor utilizar-se de uma forma privada para guardar a verba própria resguardando a escola das tarifas previstas ao órgão demonstra os meios utilizados pelo sujeito de centralizar os recursos financeiros da escola. O total controle do diretor sobre os recursos da escola quando estes deveriam ser descentralizados é via aberta para a concentração de poder desse sujeito, uma vez que ele domina os meios racionais da organização escolar como esclarece Souza (2007).

[...] o controle sobre as questões administrativas e sobre os recursos (financeiros, materiais) concentra parte razoável do poder em disputa na escola, o que certamente também interessa ao diretor, pois quem atua na política, o faz porque tem interesse no poder (SOUZA, 2007, p. 156).

A lógica da eficiência subjaz sua ação reforçando sua faceta técnica e ampliando seu domínio sobre a gestão da escola uma vez que “a estrutura burocrática vai de mãos dadas com a concentração dos meios materiais de administração do senhor” (WEBER, 1982).

As decisões tomadas no CE parecem todas de comum acordo com o ponto de vista do diretor escolar. Ou seja, a escuta e o diálogo que permeiam este espaço ratificam o que diretor apresenta no discurso formando a coesão necessária para o espaço em questão, ao menos do ponto de vista do diretor. O consenso se mostra então como uma realização de preferências (YOUNG, 2001), e neste caso, especificamente do diretor escolar.

Essa tendência é observada também na atuação desse sujeito em reunião com os responsáveis pelos estudantes para tratar do fechamento de uma turma e também do passeio a ser realizado por eles. O diretor apresenta duas opções de lugares, mas acaba fazendo predileção

²⁵De acordo com o Estatuto das APPF's da RME de Curitiba, os cargos de Presidente, Vice-Presidente, 2º(2ª) Secretário(a), 2º(2ª) Tesoureiro(a) e de representantes da comunidade junto ao Conselho Deliberativo e Conselho Fiscal, serão privativos de pais, responsáveis legais ou responsáveis pelo acompanhamento da vida escolar do(a) aluno(a). Já para os cargos Os cargos de 1º(1ª) Tesoureiro(a) e 1º(1ª) Secretário(a), serão preenchidos por um(a) professor(a), um(a) funcionário(a) ou um pedagogo(a) da Unidade Escolar. Dessa forma, explicita-se que o diretor da unidade não deverá ocupar nenhuma função de comando neste espaço, atuando apenas como assessoria técnica.

a um lugar em específico que se refere a uma propriedade de um sujeito conhecido da gestão da escola, enfatizando o local das opções de recreação e segurança oferecidos, a maioria dos pais decide optar pelo local de preferência do gestor da escola.

Outra tendência comum entre a dimensão do discurso e da ação do sujeito que se aproxima da percepção GT', diz respeito à rotatividade na função de direção. Num primeiro momento o diretor "A" associa a rotatividade na função a democracia na escola e sua relação com a qualidade na educação.

Acho que democracia na nossa condição ela está garantida por uma lei que garante a eleição de diretores que sou muito satisfeito por ela existir, porque acredito que a comunidade consegue reconhecer e identificar e apoiar pessoas que tem boas intenções para com o funcionamento da escola e os professores também, diferentemente quando você tem opções mais partidárias, como acontece em muitos lugares as indicações políticas para diretores ou no caso de uma banca decidir quem deve gerir determinada escola e às vezes, esse diretor vai ter um vice-diretor que ele nunca viu que não tem consonância com o que pensa, mas que é interesse da mantenedora. Então, eu não acredito nesse tipo de coisa, mas sim que aconteça muito mais a educação quando você tem um certo pertencimento ao local (DIRETOR "A", 2019).

Logo, quando em pergunta específica quanto a rotatividade na função, o diretor é bastante claro.

Eu considero favorável do seguinte ponto: há pessoas autoritárias e tiranas. Ao longo do tempo, você pode desenvolver o trabalho de uma forma que os servidores não tenham coragem de te desafiar em um processo eletivo pois caso perca, seria necessário sair da escola, daquele ambiente. Então, sou mais favorável do que contra, porque inibe esse tipo de reinado. Porém, a gente sabe que não é assim em todo o lugar e acho que deveria ser aplicado não só na escola, mas em outras esferas e em outros poderes. Você não vê esse tipo de princípio para eleição de sindicato, para vereadores e outros. Eu acho que deveria ser aplicado à todo serviço público (DIRETOR "A", 2019).

O diretor mostra-se predisposto a rotatividade na função colocando a condição de autoritarismo personificado em direções escolares. Por esse ponto de vista, o diretor "A" concorda que seria uma forma de superar essas perspectivas. Todavia, há um entendimento por parte desse sujeito que nem todas as gestões escolares se caracterizam dessa forma e, portanto, sob outras condições se torna possível a permanência na gestão.

Essa ideia encontra fundamento com o observado na escola, pois durante a estadia desta pesquisadora no local em questão pareceu haver um consenso por parte dos sujeitos que fazem parte da equipe dirigente, de alguns professores e funcionários da escola, de que o diretor "A" agrega critérios qualitativos necessários para a gestão da escola sugerindo ao sujeito um aspecto de eficiência no seu agir. Esse consenso foi percebido pelos elogios que esses sujeitos fizeram ao diretor "A" durante o período de observação.

De fato, percebeu-se que o diretor “A” organiza sistematicamente o trabalho da equipe dirigente quanto a documentação e procedimentos formais do trabalho cotidiano, além de realizar reformas estruturais na escola, as quais fez questão de mostrar para a pesquisadora levando-a para conhecer todo o espaço escolar relatando suas conquistas, “Eu fiz algumas reformas” (DIRETOR “A”, 2019). Demonstra também, cuidado especial quanto a manutenção dessa mesma estrutura física nos diferentes espaços. Isso pode ser verificado no segundo dia de pesquisa quando o diretor se ateve a fazer a lista de compras do almoxarifado verificando na sala em questão tudo o que faltava e na organização de uma sala de materiais diversos relacionados a serviços gerais da escola, descartando lâmpadas queimadas na caçamba que se encontrava em frente a escola. Também mostrou dedicar atenção em prover os insumos necessários ao trabalho cotidiano da organização escolar o que parece conquistar a simpatia de alguns professores e funcionários.

Esses atributos lhe conferem uma noção de eficiência que podem estar conectados a solução dos problemas e conflitos diários da escola.

A base do pensamento da gestão escolar burocrática está centrada na ideia de que há uma forma/técnica ideal (eficiente) de se realizar os seus objetivos (eficaz), em uma aparente mescla entre uma racionalidade técnica e econômica, ao mesmo tempo (SOUZA, 2007, p. 118-119).

Sob este ponto de vista, o diretor “A” parece associar a permanência na gestão sob o discurso de se manter os possíveis ganhos conquistados na escola pela realização de uma boa gestão. No entanto, deixa transparecer em entrevista que o gestar da escola se dá apenas sob o ponto de vista da equipe dirigente desconsiderando mais uma vez, os diferentes sujeitos da escola.

Nós temos um plano de ação para ser desenvolvido ao longo da gestão que foi pensado em equipe partindo das necessidades da escola e da comunidade e é o norteador do meu trabalho (DIRETOR “A”, 2019).

Fica evidente que as necessidades da instituição e da comunidade são pensadas de acordo com uma via unívoca de perspectiva da direção da escola excluindo as diferentes vozes da possibilidade de discutir seus anseios quanto ao que se espera para o trabalho da escola e na efetivação do direito à educação.

Outra variável comum que se apresentou na dimensão do discurso e da ação desse sujeito diz respeito à relação entre a direção da escola, SME e o NRE. O diretor “A” menciona

que o contexto de relacionamento entre estas não tem sido favorável para a primeira. Quando questionado sobre o impacto destas na organização do trabalho cotidiano, se posiciona.

Impacta negativamente, eu tenho muito mais pedras a lançar do que ramos de elogio. Primeiro que as políticas são descontinuadas então, quando tem uma troca de governo, todas as políticas são revisadas trocam-se os nomes o que estava dando certo, não continua. Muito fora do que se espera, passa a acontecer e nós sempre somos surpreendidos para o mal, não digo que não há nada de bom, tem uma coisa ou outra, mas em sua maioria, mais atrapalha do que ajuda, haja vista estarmos às vésperas de uma paralização na próxima sexta-feira e surpreendentemente o NRE chama para uma reunião toda a equipe gestora neste dia que o funcionamento da escola tem que ser observado de perto, a presença da direção da escola para este dia é fundamental, ou seja, quem está lá que pensou esta reunião não considerou o bem da escola. Esse é um exemplo desta semana que mostra que abordagem deles não é adequada em muitos momentos, o que é uma pena (DIRETOR “A”, 2019).

O relato do diretor “A” se refere a troca recente na gestão da SME de Curitiba que ocorreu por conta do último processo eletivo para a prefeitura da cidade em que o candidato Gustavo Fruet do Partido Democrático Trabalhista (PDT)²⁶ não conseguiu se reeleger assumindo o cargo o candidato Rafael Valdomiro Greca de Macedo do Partido Democratas (DEM)²⁷ para o triênio 2017 – 2020. Segundo o diretor “A”, essa troca desfavoreceu a continuidade de políticas que se haviam iniciado prejudicando as escolas em muitos aspectos.

O exemplo prático relatado em entrevista pelo diretor foi presenciado por esta pesquisadora em que toda a equipe dirigente, bem como a pedagógica foi convocada para uma reunião no NRE em dia de paralisação nacional dos trabalhadores da educação desconsiderando as necessidades para organização da escola neste dia. As práticas, principalmente do NRE, segundo ele, mostram desconhecimento do chão da escola e desqualificam na maior parte das vezes o trabalho do referido órgão.

O diretor “A” parece fazer uma predileção à gestão anterior que ocupou a SME de Curitiba, isto se evidenciou na entrevista e em conversas informais com esse sujeito. Sua justificativa baseia-se nas rupturas quanto ao prosseguimento de certas conquistas no ponto de vista dele, e na queixa quanto a abordagem à escola criando um certo afastamento da direção em questão com a mantenedora.

Observa-se que há uma coerência por parte desse sujeito quanto ao que diz a respeito dos pressupostos incorporados por ele em relação à GD com a forma que esses pressupostos embasam sua prática, embora as similitudes encontradas se refiram sobre a ênfase de tendência

²⁶ Informação proveniente de consulta realizada ao site do Tribunal Superior Eleitoral (TSE).

²⁷ Observa-se que à época do processo eleitoral em questão, o candidato pertencia ao Partido da Mobilização Nacional (PMN), conforme informação proveniente de consulta realizada ao site do Tribunal Superior Eleitoral (TSE).

à GT' essa tendência perceptiva parece se confirmar no cotidiano na gestão da escola quanto as variáveis que se cruzam.

No que tange as variáveis que se desencontram, estas se referem aos outros 37% do total analisado e se localizam entre as tipologias GD; GD' e GT', com predominância para as tendências GD' na dimensão do discurso e GT' na dimensão da ação conforme apresentado no quadro 6.

QUADRO 6 – DISSEMETRIA ENTRE O DISCURSO E A AÇÃO DO DIRETOR “A” ACERCA DA GESTÃO ESCOLAR, CONFORME CONTINUUM DE TIPOLOGIAS APRESENTADAS NA FIGURA 5.

	DIMENSÃO DO DISCURSO				DIMENSÃO DA AÇÃO			
	GD	GD'	GT'	GT	GD	GD'	GT'	GT
SUJEITOS ENVOLVIDOS NO PLANEJAMENTO DAS AÇÕES		X					X	
DISSENSO E CONSENSO NOS PROCESSOS DE TOMADA DE DECISÃO		X					X	
DISSENSO E CONSENSO NOS PROCESSOS DE PLANEJAMENTO DE AÇÕES DA ESCOLA		X					X	
RELAÇÃO DIREÇÃO E VICE-DIREÇÃO		X					X	
RELAÇÃO DIREÇÃO E PEDAGOGO		X					X	
ATUAÇÃO DO DIRETOR ESCOLAR NO ACESSO À ESCOLA	X						X	

FONTE: A autora (2019)

Muito embora o planejamento e a tomada de decisão devam ser parte integrante do mesmo processo, parece haver nas escolas uma separação quanto a estes momentos. Isso se confirma quando se olha a realidade e verifica-se que os favorecidos para planejamento limitam-se à equipe dirigente da escola e os pedagogos, quando ainda estes últimos são indispensáveis. Para as de tomadas de decisões sobre as ações planejadas, contudo, são incluídos os diferentes sujeitos conferindo o aspecto de coletividade e legitimidade necessária

a ação pensada quando na verdade, esses sujeitos são levados a ratificar as ideias da equipe dirigente.

Dessa forma os espaços de consenso e dissenso são tomados na dimensão discursiva do diretor “A” como necessários ao ambiente democrático da escola e próprios a GD pois a existência de conflitos representa para este diretor os grupos de oposição que sempre existirão. Seu discurso é endossado pelo seguinte ponto de vista.

Eu tenho vários segmentos dentro da escola de repente minha proposta vai contra o que determinado segmento está pensando e aí é necessário rediscutir, então por isso eu considero necessário ouvir todo mundo e tentar reequilibrar tudo isso (DIRETOR “A”, 2019).

Contudo, quando se questiona a participação em decisões dos diferentes sujeitos em âmbitos que não se referem ao seus, o diretor “A” afirma que estes devem decidir sobre os seus segmentos e não devem interferir em outras áreas. Como verificada e apontada anteriormente quanto a atuação desse sujeito, os espaços de questionamento são destinados a endossar as ideias da equipe dirigente, e mais especificamente, do diretor escolar como apontado em de CE e em reunião com pais, quando sua vontade prevalece.

O mesmo se vê entre os integrantes da equipe dirigente no que se refere a organização de trabalho. O diretor “A” delega funções aos vice-diretores dividindo o trabalho de maneira a priorizar algumas demandas de mais responsabilidade para ele e outras menos importantes para estes, assim desconcentra atividades em vez de descentralizá-las.

Percebe-se também, que o diretor “A” possui o domínio sobre os demais trabalhos da escola, com ressalvas para a dimensão pedagógica. Apesar de na dimensão discursiva haver a defesa do compartilhamento de decisões sobre todos os assuntos que recaem sobre a organização pedagógica da escola, o diretor “A” se atém a tomar ciência dos assuntos tratados. Isso se deve ao fato de que quem administra essas questões seja o vice-diretor, portanto, ele centraliza as decisões pertinentes a essa dimensão. De toda a forma, as pedagogas parecem ter uma margem de ação que se restringe a equipe dirigente da escola.

Por fim, das variáveis que se diferenciam entre o discurso e a ação destaca-se o discurso democrático quanto a questão do acesso à educação. O diretor “A” enfatiza durante a entrevista que das atividades desenvolvidas por ele considera a mais importante o atendimento à criança: “O que é importante para o diretor, é ele perceber quem tem prioridade nessa representação e a lei é clara, é a criança” (DIRETOR “A”, 2019).

O discurso corrobora um entendimento por parte desse sujeito de que sua existência na gestão da escola se justifica em primeiro lugar ao atendimento da criança na fruição de seu direito à educação. No entanto, essa noção se distancia quando analisada em sua prática.

O diretor “A” faz uso de recursos por ele determinados que o faz emitir um parecer capaz de determinar o aceite ou a recusa de um estudante na escola que se encontrava fora da faixa etária própria ao ano de estudo de procura da vaga. A situação foi acompanhada por esta pesquisadora no período da estadia no espaço em questão, quando uma usuária solicita acesso à uma vaga para seu filho para o nono ano, a auxiliar de serviços administrativos procura o diretor “A” em sua sala e comunica a solicitação enfatizando que o menino já havia sido aluno da escola. Logo, o diretor procura a usuária que solicita a vaga e a indaga procurando elementos que esclareçam a volta do estudante para escola. Frisa-se que o referido ano em que a usuária busca vaga para seu filho, tratava-se na escola em questão de uma turma em que havia sobras de vagas, correndo-se o risco inclusive de fechamento por falta de estudantes.

Malgrado o quadro vigente, o diretor “A” procura o setor pedagógico na intenção de obter informações referentes ao ex-aluno a respeito do seu rendimento e comportamento que é especificado por duas professoras. Após receber as informações que não favoreciam ao adolescente, o diretor retorna e emite um parecer a responsável do estudante ali presente e diz para ela que conversou com outros professores e que estes o informaram sobre o comportamento “desobediente” do menino e informa que apesar disso poderá fazer a matrícula do estudantes, contudo, ele precisaria mudar o comportamento e que se fosse necessário ela seria acionada pela escola por conta disto. Reitera à mãe que por ele ter 16 anos a escola não tem mais a obrigação quanto a concessão da vaga, mas que faria isso para não prejudicar ele ou a família. A mãe, após ouvir o parecer sai agradecida pelo benefício concedido.

A situação relatada causa estranhamento por conta da atuação por parte do diretor “A” na concessão da vaga para o estudante em questão, quando este se refere ao direito à educação e ao dever de educar estabelecido na Lei nº 9394 de 20 de dezembro de 1996 explicita em seu artigo 4º.

O dever do Estado com educação escolar pública será efetivado mediante a garantia de:

I – ensino fundamental, obrigatório e gratuito, inclusive para os que a ele não tiveram acesso na idade própria (BRASIL, 1996).

A atuação do diretor “A” joga luz sobre a esfera privada em que o sujeito atua no momento em questão, retirando-se da esfera pública onde se localiza o direito ao acesso.

A existência de um direito, seja em sentido forte ou fraco, implica sempre a existência de um sistema normativo, onde por “existência” deve entender-se tanto o mero fato exterior de um direito histórico ou vigente quanto ao reconhecimento de um conjunto de normas como guia da própria ação. A figura do direito tem como correlato a figura da obrigação (BOBBIO, 2004, p. 74).

O diretor “A” age margeando os limites de uma política de Estado, portanto, uma obrigação no que se refere a efetivação da matrícula do estudante na escola, cumprindo o direito à educação para com o usuário.

A situação vivenciada denota uma falta de clareza por parte do sujeito diretor “A” da esfera pública a que pertence enquanto representante do Estado.

Essa falta de compreensão acerca da dimensão pública do direito à educação faz com que o sujeito investigado interprete a legislação vigente no que se refere a garantia ao acesso à educação de forma arbitrária possibilitando o uso da discricionariedade na decisão no que tange os critérios escolhidos por ele para o acesso a vaga do estudante.

De acordo com Lipsky (2019) na vida cotidiana as pessoas de uma forma ou de outra simplificam suas ações e restringem suas percepções reduzindo suas avaliações no intuito de processar informações e elaborar respostas para isso.

O desenvolvimento das simplificações, como práticas mentais rotineiras, previsivelmente caracteriza os burocratas cujo trabalho envolve o processamento dos objetos de sua atenção. A nível organizacional, as burocracias reconhecem oficialmente a simplificação das indicações, tais como requisitos de elegibilidade, a fim de regularizar os processos de decisão. No entanto, os burocratas também desenvolvem seus próprios padrões de simplificação quando as categorias oficiais se revelam inadequadas a um processo rápido do trabalho, ou se contradizem significativamente com suas preferências (LIPSKY, 2019, p. 175).

Não obstante as legislações que regulamentam o acesso à educação, o diretor “A” encontrou uma margem para agir de acordo com suas preferências ao aceite do estudante na medida em que pareceu estranho o retorno para a escola em questão, parecendo correto de acordo com sua percepção, verificar os motivos da volta e de que maneira ele havia se portado anteriormente na escola permitindo inferir uma valoração positiva ou negativa deste retorno. Ou seja, de acordo com categorias estabelecidas pelo diretor a entrada do estudante na escola passa por uma avaliação definida de acordo com critérios arbitrários à política de matrículas na RME de Curitiba.

Essa tendência parece se repetir novamente quanto a margem de liberdade encontrada pelo sujeito no que diz respeito a definição de um cartão bancário de uso privado substituindo o cartão “corporativo” para o depósito de verbas próprias na APPF, que no ponto de vista desse

sujeito, está atrelada ao favorecimento da instituição eximindo ela da sobrecarga de tarifas bancárias. Novamente, estabelece critérios que lhe parecem mais coesos e o fazem decidir sobre a forma adequada de guardar o recurso próprio desconsiderando a normatização que regulamenta a transparência dos recursos financeiros das instituições escolares da RME de Curitiba.

Quanto ao uso da discricionariedade por parte do servidor público e enquanto burocrata, considera-se que “na administração pública, não deve ter qualquer similitude com ações que envolvam interesses pessoais tampouco com a possibilidade de agir por motivações que não aquelas inerentes às atribuições do cargo” (BELLARDO, 2015, p.319).

O que se percebe da atuação desse sujeito é uma imprecisão quanto a postura esperada por parte de um representante do Estado que se encontra em conflito com sua atuação como representante da direção escolar, ou seja, de quem no momento observado é o chefe máximo da repartição. A situação observada contribui para a compreensão da percepção do sujeito demonstrando a existência de critérios alternativos na organização que influenciam a prática do diretor “A”.

Na medida em que as regras formais na instituição encontram-se desarticuladas quanto a regulamentação do direito ao acesso à educação na escola possibilita-se a construção de regras informais na organização que legitimam a existência de critérios alternativos pelo diretor “A” evidenciando uma aparente desordem na instituição como a apresentada por Lima (1998)

[...] embora raramente possam estar feridas de ilegalidade, dado o seu relativo grau de estruturação e sua circulação (por vezes sob a forma de documentos de trabalho ou de planos de ação) as tornarão mais facilmente visíveis, até perante os serviços de inspeção. De certa forma existem, se não por outros motivos, porque as regras formais não conseguem contemplar tudo nem tudo prever e porque, provavelmente, nenhuma organização opera exclusivamente com base nelas. Mas existem, também, por afirmação de certos objetivos e de certos interesses com expressão na organização, podendo selecionar bases de legitimação como o profissionalismo, a autonomia em certo tipo de decisões [...] (LIMA, 1998, p.167-168).

Em consonância às situações observadas, seja por fatores de incoerência ou desarticulação com a normatividade legal, as regras informais produzidas no interior da organização escolar dificultam a efetivação da GD no espaço institucional em questão, uma vez que enfraquecem ações mais político-democráticas em virtude a primazia de perspectivas arbitrárias.

Percebe-se também, que a aproximação de um tipo de liderança carismática que aponta ao sujeito analisado, permite obediência “à pessoa do líder devido às suas qualidades excepcionais” (WEBER, 2016, p. 551). Esse tipo de liderança escamoteia perfis que são mais

centralizadores e até, autoritários na gestão da escola. A inferência de atributos de eficiência ao sujeito que ocupa a função de direção confere o caráter de uma gestão democrática na medida que, para os que vivem sob sua dominação, passa despercebido as relações autoritárias que exerce sobre aqueles a quem domina, ao ponto de esta dominação parecer sedutora aos que são dominados, ou seja, os fatores internos à escola que encontraram nesse sujeito as características ideais do líder eficiente e bom gestor, ocultam o verdadeiro sentido das suas ações e lhe favorecem a aderência necessária para sua gestão.

Cabe reiterar que, para além da aproximação ao domínio carismático, coexistem características que o aproximam ao domínio racional-legal como servidor público e representante do Estado. Desse modo, esse sujeito faz uso dos atributos normativos para embasar suas ações e justificar aqueles que se apresentam uniformes e coesos à organização escolar e conseqüentemente, à estrutura burocrática.

Ademais, o discurso e a ação apresentados por esse sujeito ilustradas no gráfico 17, mostram se aproximam mais da tendência GT'. No que tange ao desencontro dessas dimensões, essas evidenciaram que o discurso se definiu mais democrático que a sua prática e nesse sentido, a ação desse sujeito margeou os limites de tendências mais tradicionais. Com efeito, essas características trouxeram luz sobre a face técnica da gestão desse sujeito ao mesmo tempo que eclipsaram sua face político-democrática.

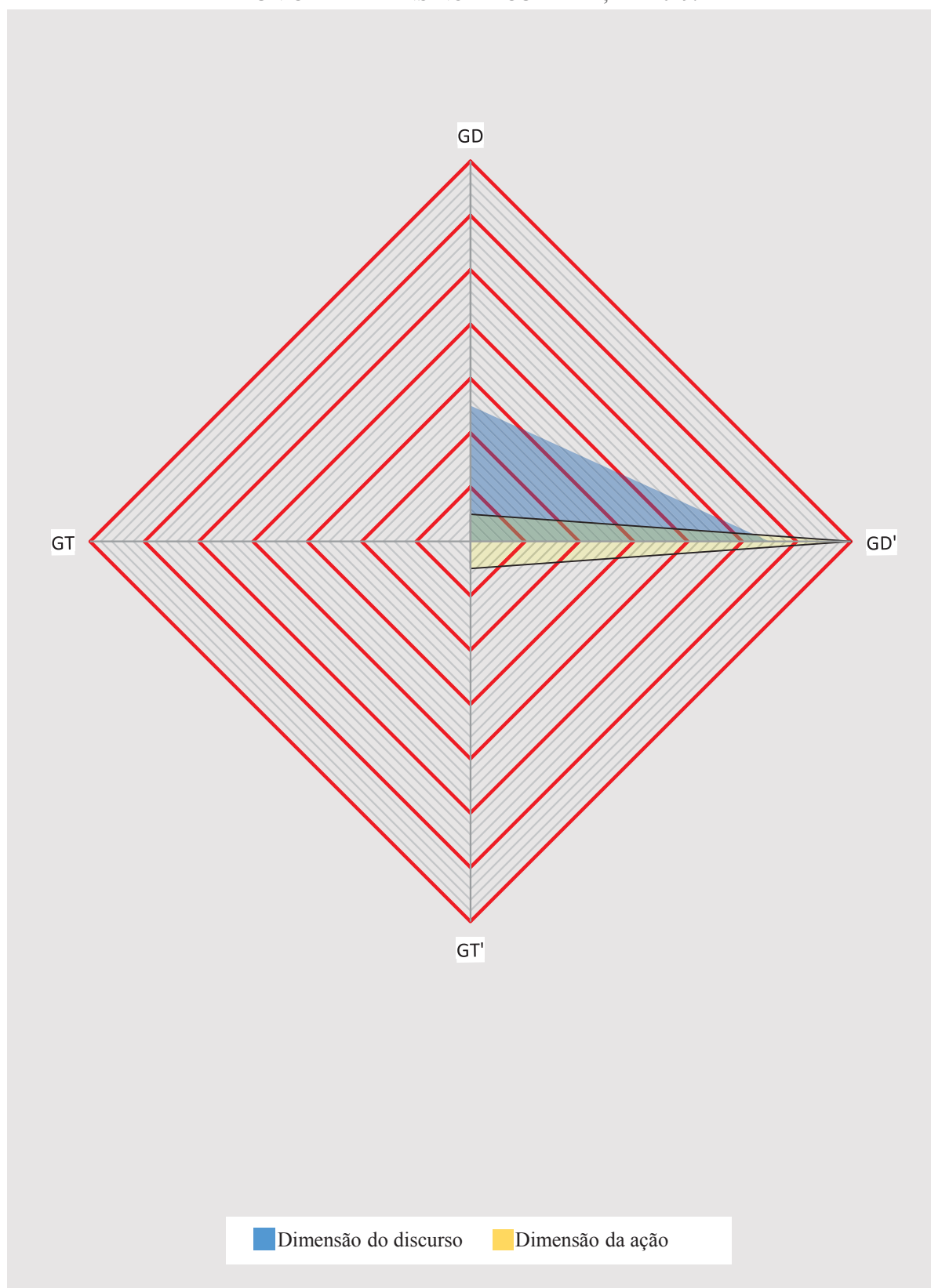
7.2 DIRETOR "B"

O segundo caso aqui abordado, trata do diretor "B". O gráfico 18 apresenta o encontro e o desencontro das dimensões do discurso e ação analisadas nesse trabalho.

Quando verificadas separadamente as dimensões do discurso e da ação desse sujeito, tem-se que na primeira encontram-se 32% das variáveis próximas a tendência GD, enquanto que 68% se aproximam da GD'. Para a segunda dimensão, há quase um predomínio das variáveis próximas à tendência GD' chegando a 88%, outros 6%, próximas a GD e 6% próximas a tendência GT'.

Quando pretende-se olhar em que medida o discurso pauta as ações desse sujeito, encontra-se do total das variáveis analisadas, o cruzamento de 75% destas. Olhando-se mais atentamente estas variáveis, verifica-se que, 92% estão próximas a tipologia GD', enquanto outros 8% próximas a tendência GD.

GRÁFICO 18 – DISCURSO E AÇÃO DO DIRETOR "B" NA GESTÃO ESCOLAR DA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE CURITIBA, EM 2019.



FONTE: A autora (2019)

O que se apresenta aqui se diferencia da imagem anterior (gráfico 17), uma vez que as tendências comuns concentram-se entre o espectro de GD e indicam maior coerência visto a maior amplitude do encontro dessas áreas no discurso e a ação do diretor “B”.

No quadro 7, encontra-se a descrição das variáveis que apontaram tendências comuns entre o discurso e ação desse sujeito.

QUADRO 7 - SIMILITUDES ENTRE O DISCURSO E A AÇÃO DO DIRETOR “B” ACERCA DA GESTÃO ESCOLAR, CONFORME CONTINUUM DE TIPOLOGIAS APRESENTADA NA FIGURA 5.

GD	GD’
<ul style="list-style-type: none"> ○ Compartilha e discute com o pedagogo sobre todos os assuntos que recaem sobre a organização pedagógica da escola e participa das decisões. 	<ul style="list-style-type: none"> ○ Participação é tomada como técnica nos processos decisórios. ○ A escuta é percebida nos processos de participação, mas ainda como meio para ratificar as ideias e decisões da direção. ○ Percebe-se espaço para questionamentos porém, sem influenciar em possíveis consensos. ○ A autonomia para atuação da equipe dirigente; pedagógica e dos professores. ○ SME é vista como órgão central que produz as políticas para a RME. ○ NRE serve de apoio técnico ao trabalho da organização escolar. ○ Entre a direção e vice – direção há compartilhamento de decisões dos assuntos que recaem sobre a organização. ○ Divide o trabalho com o vice-diretor priorizando algumas demandas de mais responsabilidade para si e outras menos importantes para o vice-diretor. ○ A rotatividade na função da direção escolar é vista como boa para escola. ○ Repassa informações de valores recebidos e presta contas dos gastos efetivados por meio de espaços formais como conselho de escola, associação de pais, professores e funcionários da escola. ○ Faz uso dos preceitos legais para cumprir o direito à educação no que diz respeito ao acesso.

FONTE: A autora (2019)

Comparando as respostas obtidas pelo diretor “B” por meio do questionário e da entrevista, é possível perceber uma aproximação das respostas indicando coerência quanto ao seu discurso verificada em sua ação.

No que tange a participação na escola quando questionado sobre a importância dos diferentes segmentos, o diretor “B” considera todos os segmentos de importância fundamental.

Essa noção de participação envolvendo todos os sujeitos da escola é atrelada a ideia de GD. Quando perguntando sobre o que considerava ser este princípio se posiciona fazendo referência a tomada de decisões mais coletivas e menos individuais.

Eu acho que é quando você não tem o total poder de tomar decisões sozinho. Eu acho que gestão democrática é quando você abre espaço para todo mundo participar, colaborar, contribuir, tirar dúvidas ou dar sugestões. Onde o diretor não está com o papel de bater o martelo, mas de mediar ideias, achar o melhor caminho talvez ao final, bater do martelo, mas ouvir os outros antes disso (DIRETOR “B”, 2019).

A fala do entrevistado vem ao encontro da ideia apresentada por Lima (1998) de que a participação representa uma forma de limitar certos tipos de poder e de superar certas formas de governo. Entretanto, a expectativa em lograr êxito sobre as formas que a democracia assume na escola lhe conferem um aspecto instrumental da participação na gestão da escola.

No período de estadia da pesquisadora na escola de referência, foi possível presenciar tais aproximações no cotidiano escolar. Em momento oportuno de intervalo da equipe dos professores, o diretor “B” apresenta duas proposições para serem decididas por meio de votos: 1) Se os pais deveriam assistir a apresentação de danças de algumas turmas referentes a festa junina, considerando que seria em dia de aula normal; 2) O retorno da prática da certificação para os alunos destaques das turmas de referência. Ao apresentar, questiona os professores se concordam ou não, tendo estes que se manifestarem por meio do voto vencendo o ponto de vista da maioria. Chama a atenção a quase maioria dos professores presentes não se incomodar com o tema abordado mostrando que concordam com a perspectiva excludente do mérito e ainda, decidem por não favorecer a participação dos pais mesmo que restrito a um evento meramente festivo.

Antagonicamente, uma professora se manifesta no momento decisório argumentando que as crianças pequenas (primeiro ano) não entendem esse momento e que ela se via muito preocupada com a possibilidade de explicar para as crianças que elas não ganhariam tal prêmio, pois não eram merecedores e que isso não faria sentido para estas crianças apontando a consequente perda de auto-estima destas. Nesse sentido, votou contrariamente à maioria e solicitou que fosse revista tal questão mostrando-se muito incomodada com o assunto. O questionamento provocou comentários entre outros professores que não se abstiveram em falar que as crianças deveriam se acostumar com esse tipo de coisa, pois a vida era desse jeito mesmo. O diretor “B” argumenta brevemente que o certificado entregue não se destinava especificamente aos melhores estudantes, mas aqueles que de alguma maneira mostraram avanços mesmo que distantes do ideal. Sendo assim, da vez o voto para os que estão ali presentes, sendo que a grande maioria opta pela prática de certificação.

Tal situação vivenciada pela pesquisadora suscita algumas considerações quanto ao recorte específico. Como já apontado, o discurso meritocrático é hegemônico no grupo principalmente, considerando que o aporte para a decisão partiu do diretor em questão. Isso

leva a perceber que esse sujeito se encontra de certa maneira, um pouco afastado da concepção democrática da escola pública que se destina a todas e todos sem discriminação de raça, cor, gênero, credo, opção política e classe social e, portanto, não deve enfatizar comportamentos que levem a sugerir a distinção entre estes mesmos sujeitos por méritos próprios e individuais em detrimento de outros que não conseguiram alcançá-los, desconsiderando as diferenças econômicas e estruturais que adentram o espaço institucional escolar, uma vez que, é neste lugar que na medida do possível e nas condições em que se localizam, que as oportunidades devem ser equalizadas favorecendo a todos e a cada um no cumprimento e na fruição do direito à educação. Essas questões se relacionam diretamente a percepção de GD do diretor “B” apontando que essa noção parece ainda não ter sido incorporada por ele.

Para além do conteúdo em si de tal abordagem, olha-se também para o processo político que se evidencia. A prática de se decidir por meio de votações em momentos em que o grupo consegue se reunir restringe-se com frequência, aos momentos de intervalos dos professores. Tal forma de estabelecer votação para as demandas que surgem na escola, e de que em alguma medida, necessitam do olhar dos professores e pedagogos, parece ter sido já mecanizada: apresenta-se o tema; questiona-se o público e solicita-se seu posicionamento, se favorável ou não. Havendo questionamento, considera-se a escuta ao sujeito questionador mas esta ainda não consegue influenciar nas decisões que se referem à maioria, assim, abre-se espaço para o dissenso, todavia, este não consegue influenciar o jogo democrático e acaba cerceado dando lugar a perspectiva do diretor, o qual representa a maioria daqueles que são chamados a participar.

Essa forma de participação e decisão na escola se assemelha a democracia sobre ênfase deliberativa. Young esclarece que essas concepções de “democracia baseadas no interesse consideram a democracia principalmente como processo de expressão de preferências, demandas e de registro das mesmas por meio do voto” (YOUNG, 2001, p. 366). Os sujeitos priorizam fins privados despidendo-se de princípios mais racionais lançam mão do lugar comum e do espaço público para adotar perspectivas mais objetivas dos assuntos que priorizam um caráter mais geral das questões que demandam sua decisão.

[...] o modelo de democracia baseado nos interesses supõe também que as pessoas não podem fazer reivindicações a outras sobre justiça ou sobre o bem público, nem motivar reivindicações (YOUNG, 2001, p. 367).

Nessa perspectiva, o que se busca como objeto é a unidade como elemento fundamental do processos político. Tal processo, faz com que os sujeitos participantes encarem suas

preferências como a lógica que fundamenta as ações do grupo. Young (2001) mais uma vez chama a atenção ao processo presente de transformação de lógicas, passando de “desejos subjetivos a reivindicações objetivas”. Essa condição é verificada quanto a noção que adotam como conteúdos passíveis de reclamação aos quais se destinam tais decisões. Os sujeitos apresentam uma perspectiva turva como a meritocracia com os aspectos de transparência e coesão e afastam os que intentam contrariar a ideia posta.

No que diz respeito ao procedimento, os temas parecem também não serem antecidos por discussões, mostrando que estes, e as demandas pensadas pela equipe dirigente, não dialogam com um projeto político-pedagógico mais coletivo.

Outro ponto que chama atenção, é o fato de não haver o compartilhamento da decisão com outros segmentos da escola. Não se presenciou a abordagem com os funcionários da escola, nem com pais e responsáveis pelos estudantes e menos ainda, com os próprios estudantes.

Olhando individualmente o questionário respondido pelo diretor “B”, se manifesta favoravelmente quanto a participação dos segmentos e o envolvimento dos estudantes em espaços colegiados, assim como os professores nas questões pedagógicas e administrativas da escola. No entanto, os pais e responsáveis pelos estudantes ainda ocupam posições mais às margens da organização escolar com certas restrições as dimensões pedagógicas e administrativas. Para o diretor em questão, essa participação é tímida e restringe-se a eventos e festas escolares.

Hoje eles colaboram mais, antigamente os pais entravam em contato mais para reclamar e agora temos um movimento um pouco diferente, mas ainda longe do ideal. Mas eles ainda pensam que a participação é em festas e não no pedagógico da escola (DIRETOR “B”, 2019).

No discurso do diretor, a participação dos pais e responsáveis é condicionada e associada a vontade deste segmento em tal movimento indicando uma responsabilização destes pela ausência na escola. Contudo, o que se viu foi haver o distanciamento deste segmento por parte da direção da escola figurado sobre um processo que para o grupo em questão se ratifica como legítimo, ou seja, por meio da votação e do consenso da maioria decidem sobre os aspectos da organização escolar sem se ater a discussões mais profundas sobre os temas que os circundam, superficializam assim, em assuntos secundários e até equivocados às especificidades da escola pública.

Ao ser questionado se se considera democrático, o diretor “B” responde com inquietação e ressalvas.

Eu me considero, mas acho que poderia ser mais, por exemplo, uma prestação de contas quando entra o fundo rotativo, vem uma parcela pequena e eu já sei o que a escola necessita como materiais de limpeza, papelaria e material de conservação da escola, então, acabo tomando a decisão de comprar. Poderia convocar o conselho de escola para tomar as decisões mas às vezes o tempo para gastar e prestar contas é muito pequeno e para agilizar eu tomo as decisões. E não que eu não queira ouvir o que eles têm a dizer, mas é porque o tempo é apertado e eu preciso organizar as coisas. Acontece também, de abrir demais para as decisões como festa junina, a gente pensou tudo junto, mas eles se posicionavam “ah, do jeito que você fizer está bom”. Então, quando a gente abre demais não dá tão certo assim. (DIRETOR “B”, 2019)

Há uma tentativa por parte do sujeito pesquisado em perceber suas limitações quanto a sua prática que se relacionam na fala do entrevistado, com as condições administrativas que parecem transcender suas intenções de envolvimento coletivo dos sujeitos e uma aparente dificuldade em ouvir e considerar o contraditório com vistas a perder o controle sobre as situações em que se encontra em evidência. Dessa forma, a ênfase para os sujeitos envolvidos nos processos de decisões se dá sobre a equipe dirigente, pedagogos e professores, os demais não encontram espaço e voz na gestão da escola.

Quanto aos estudantes, o diretor “B” aponta para uma perspectiva de diálogo com este segmento mas ainda de maneira desarticulada.

A gente gostaria que eles influenciassem mais. No ano passado, a gente teve a ideia de fazer assembleia com os estudantes, mas ainda não conseguimos colocar no papel e efetivar. A festa junina está sendo feita porque eles nos solicitaram, pois não íamos fazer nada mas eles manifestaram interesse e pensamos nessa festa interna. Os maiores costumam se manifestar mais, reclamam por exemplo se o inspetor não dá bola para eles jogarem no recreio, então vemos mais esse movimento de falar e se posicionar entre eles (DIRETOR “B”, 2019).

Ressalta-se que a escola em questão, não possui grêmio estudantil sendo o seu atendimento destinado a estudantes do pré-escolar ao quinto ano e neste aspecto, destaca-se a importância do ponto de vista apresentado pelo diretor, uma vez que intenta inseri-los numa posição de sujeito falante na escola quando a estes se destina a posição de sujeito ouvinte, ainda que de forma pouco esclarecida sobre a compreensão da participação dos estudantes no espaço escolar se aproximando da perspectiva apresentada por Paro.

Quanto ao sentido ou à legitimidade da participação, parece não haver dúvida, de uma perspectiva de educação democrática, de que, à necessária condição de sujeito do educando prevalecente nas atividades-fim, deve corresponder um poder de decisão discente no funcionamento geral da instituição educativa (PARO, 2011).

Ao mesmo tempo que o diretor “B” aponta para o movimento de escuta e participação, noutras situações, o quadro se mostra um pouco diferenciado. Em observação à uma reunião do

CE, o diretor destina um tempo considerável para tratar das verbas recebidas. Explica aos pais e responsáveis ali presentes quais são estas e a que se destinam e em seguida, dedica-se a abordar as necessidades da escola quanto a estrutura e das reformas que necessitam. Logo, manifesta-se apontando o que pensou em fazer com os valores recebidos e ainda, diz que iniciou o pagamento da primeira parcela do serviço por ele solicitado e que logo vencerá o segundo pagamento. Nenhum presente questiona nada quanto ao que ouve.

O diretor “B” parece se adiantar às decisões sobre o que deve ser feito quanto as verbas. Esse caso observado pode ser o mesmo relatado em entrevista em que não houve tempo hábil para discussão com todos segmentos e toma decisões sozinho quanto aos assuntos pertinentes aos recursos financeiros. Pode também indicar, como já de antemão sinalizado, que há dificuldade por parte do diretor “B” para a escuta aos sujeitos.

Essa postura parece pertinente com certa dificuldade do diretor em lidar com as questões de conflitos e disputas na escola, o entrevistado relata ser “difícil agregar uma opinião contrária ou ouvir algo que a gente não queira, mas que venha da maioria, a gente precisa fazer isso” (DIRETOR “B”, 2019). Todavia, esta prática na escola coloca em xeque a noção de justiça, uma vez que, para uns há a escuta, para outros, há a regra da maioria a ser cumprida.

Numa discussão em que pessoas diferentes, com objetivos, valores e interesses diferentes, tentam resolver problemas coletivos de maneira justa, não basta fazer afirmações e apresentar motivos. É preciso se fazer escutar (YOUNG, 2001, p. 382).

O fato de considerar-se democrático como relatado pelo sujeito pesquisado anteriormente, encontra justificativa e razão pelos procedimentos que validam o entendimento da maioria e o afastam da possibilidade do litígio na escola. Essa noção de democracia ligada aos pressupostos da maioria se relaciona àquela apresentada por Bobbio (2017), em que “a regra à base da qual são consideradas decisões coletivas – e, portanto, vinculatórias para todo o grupo – as decisões aprovadas ao menos pela maioria daqueles a quem compete tomar a decisão” (BOBBIO, 2017, p. 36-37). Nessa perspectiva, o procedimento é enfatizado com vistas a garantir as melhores condições dos processos de decisão de forma clara e transparente e a todos que se colocam a participar. Como o autor elucida, não basta a existência de regras

[...] é preciso que aqueles que são chamados a decidir ou a eleger os que deverão decidir sejam colocados diante de alternativas reais e postos em condições de poder escolher entre uma e outra. Para que se realize esta condição, é necessário que aos chamados a decidir sejam garantidos os assim denominados direitos de liberdade, de opinião, de expressão das próprias opiniões, de reunião, de associação, etc [...] (BOBBIO, 2017, p.37-38).

Acerca dos problemas já discutidos anteriormente neste trabalho sobre a questão da maioria e apresentados em outros estudos como de Souza (2007), é preciso pontuar que mesmo a ênfase à técnica pressupõe algumas condições para que se realize. Ademais, “a política necessita da competência técnica, seja para manter o poder nas bases sobre as quais atua, seja para transformá-las” (SOUZA, 2007, p. 142). Todavia, o que se vê na situação observada na escola em questão, mostra que, embora haja primazia a forma e principalmente a regra da maioria, estes se encontram ainda distantes do que se espera quanto aos procedimentos para que a técnica destinada a tomada de decisões (BOBBIO, 2017) se efetive em toda a sua forma.

Utilizando-se mesmo que de maneira desarticulada da ênfase técnica, o diretor “B” evita terrenos imprecisos e contrários e se aproxima de pressupostos que consideram a ideia de democracia que sirva os interesses do grupo enquanto voz única, evitando aqueles que criam fissuras nessa noção. Seu discurso e sua ação, portanto, estão protegidos não por suas próprias preferências, mas pela legitimidade do discurso e da vontade da maioria.

Não contrária a sua consideração pela equipe pedagógica e professores, estes ganham sua afeição e maior autonomia para atuação na escola. A valorização quanto a estes segmentos se relacionam à dimensão pedagógica que segundo o diretor necessitam mais de sua atenção e ecoa em sua fala.

Atualmente, o que eu vejo é que os professores nos procuram bastante por questões pedagógicas, eles precisam de auxílio para abraçar ideias que venham a melhorar a aprendizagem das crianças. Acho que de todas, essa é a principal, porque a parte administrativa eu ainda consigo dividir com o vice-diretor ou com o coordenador administrativo, mas o pedagógico eu percebo que preciso estar mais a frente, principalmente porque o vice não é formado em pedagogia então ele sente mais dificuldade com essas questões, apesar de ele estar no período noturno atende a EJA e sendo forçado em certa medida a discutir mais sobre isso (DIRETOR “B”, 2019).

A atenção para a dimensão pedagógica da escola ganha ênfase na organização do trabalho cotidiano com o vice-diretor. O diretor “B”, explica para a pesquisadora que o vice acompanha as questões referente aos estudantes ausentes, Rede de Proteção, orçamentos de compras, assim como atende o período noturno da escola em que se desenvolve o trabalho da Educação de Jovens e Adultos. Já o diretor “B”, acompanha toda a dimensão pedagógica e faz a prestação de contas relacionadas as verbas que a escola recebe. Sua justificativa para tal organização, é o que o vice-diretor não domina as demandas pedagógicas, pois não tem formação específica dificultando sua atuação em tal área, segundo seu ponto de vista.

Em trabalho de *shadowing* a pesquisadora pode observar em determinados momentos, o diálogo com o setor pedagógico tentando articular formas para melhoria do trabalho do

professor, pesando questões avaliadas por meio do conselho de classe. Todavia, esse olhar pedagógico desvia-se e concentra-se em questões não tão substanciais a escola como a mobilização para a organização de um festa junina. Os sujeitos da escola, professores, estudantes, pedagogos e direção concentram energia sobre pautas que destinam ao assunto em questão.

Em consonância ao gráfico apresentado anteriormente, sobre o discurso e ação do diretor “B”, a aproximação das dimensões desse sujeito indicam tendências democráticas mesmo que desprovidas de conteúdos que o satisfaçam. Essas características apontam que o diretor ainda não incorporou os pressupostos político-pedagógicos da GD da escola. Essa falta de consciência pode denotar que, a medida que estas ideias sejam fortalecidas reflitam em ações também mais político-democráticas, e portanto, mais próximas a concepção de GD.

Sob esse prisma, sua percepção sobre questões que contribuem à forma democrática na escola são bem vistas, como o caso da rotatividade na função da direção. Nesse aspecto, considera importante para escola uma vez que se articula a característica procedimental e se conecta com os sentidos atribuídos ao interesse do grupo. Quando a entrevistadora questiona o porquê da candidatura do diretor ao processo eletivo, não hesita em responder.

Porque a gente enquanto grupo percebeu que a escola precisava de mudanças, a gente tinha coisas em mente que achamos que poderia dar certo diante da comunidade que é muito carente e da escola em si que estava muito carente na questão da infraestrutura que estava sucateada em vários aspectos e que nós consideramos naquele momento como, falta de materiais, reformas e também, suporte aos professores. (DIRETOR “B”, 2019)

O diretor “B” infere a sua entrada na gestão da escola à perspectiva de mudanças que se faziam necessárias, mas também deixa transparecer que o interesse partiu da base da escola que se colocava como oposição e que os provocou a lutar por melhores condições para a instituição. Pontua-se que a gestão que antecedeu o referido diretor, utilizava-se de formas mais centralizadoras de organizar o cotidiano da escola. Em certo ponto, por contraste, o diretor “B” tenta manter aspectos mais coletivos limitados porém, à forma para pautar suas ações que segundo seu ponto de vista, são coerentes. Nesta perspectiva, por comparação à gestão anterior, se considera mais democrático, uma vez que consegue levar as decisões que permeiam a organização escolar aos sujeitos que atuam na escola quando antes estas ficavam no âmbito apenas da direção escolar.

Se comparado seu discurso de rotatividade à sua prática, verifica-se que o diretor “B” exerce a função de direção há cinco anos na RME de Curitiba. Todavia, não se questionou se o

mesmo possuía pretensão de permanecer na gestão se assim houvesse possibilidade. Dessa forma, considera-se que para a tendência de percepção de GD, este diretor se coloca favorável a pauta.

Quando analisadas as variáveis tipológicas que se diferenciam no discurso e na ação do diretor “B” (quadro 8), verifica-se que se referem ao envolvimento dos diferentes sujeitos nos processos de planejamento de tomada de decisão da escola, destacando-se o discurso com ênfase sobre a tipologia mais democrática incluindo todos e todas que atuam na e sobre a escola e sua ação beirando uma tendência um pouco mais próxima a tipologia tradicional, como mencionado anteriormente, com ênfase sobre equipe dirigente, pedagógica e de professores, ou seja, seu discurso não conseguiu acompanhar sua prática neste aspecto.

QUADRO 8 – DISSEMETRIA ENTRE O DISCURSO E A AÇÃO DO DIRETOR “B” ACERCA DA GESTÃO ESCOLAR, CONFORME CONTINUUM DE TIPOLOGIAS APRESENTADAS NA FIGURA 5.

	DIMENSÃO DO DISCURSO				DIMENSÃO DA AÇÃO			
	GD	GD'	GT'	GT	GD	GD'	GT'	GT
SUJEITOS ENVOLVIDOS NOS PROCESSOS DE TOMADAS DE DECISÕES	X						X	
SUJEITOS ENVOLVIDOS NO PLANEJAMENTO DAS AÇÕES	X					X		
DISSENSO E CONSENSO NOS PROCESSOS DE PLANEJAMENTO DE AÇÕES DA ESCOLA	X					X		
CIRCULAÇÃO DAS INFORMAÇÕES DA SME E DO NRE NO ESPAÇO ESCOLAR	X					X		

FONTE: A autora (2019)

O discurso no espaço de circulação quanto as questões advindas da SME e o NRE se dão do ponto de vista de que ocorrem de forma ampla. Entretanto, percebe-se que a comunicação na escola mostrava-se turva quanto à essas dimensões. É possível inferir que haja problemas quanto a transparência de informações advindas dessa área, entretanto, há que se considerar que o contexto em que se localizam as direções e as escolas quanto à gestão da SME

de Curitiba se mostram tensionadas por cobranças que do ponto de vista do entrevistado, advém do reforço ao trabalho burocrático e acabam prejudicando por um lado a percepção quanto a gestão do sistema.

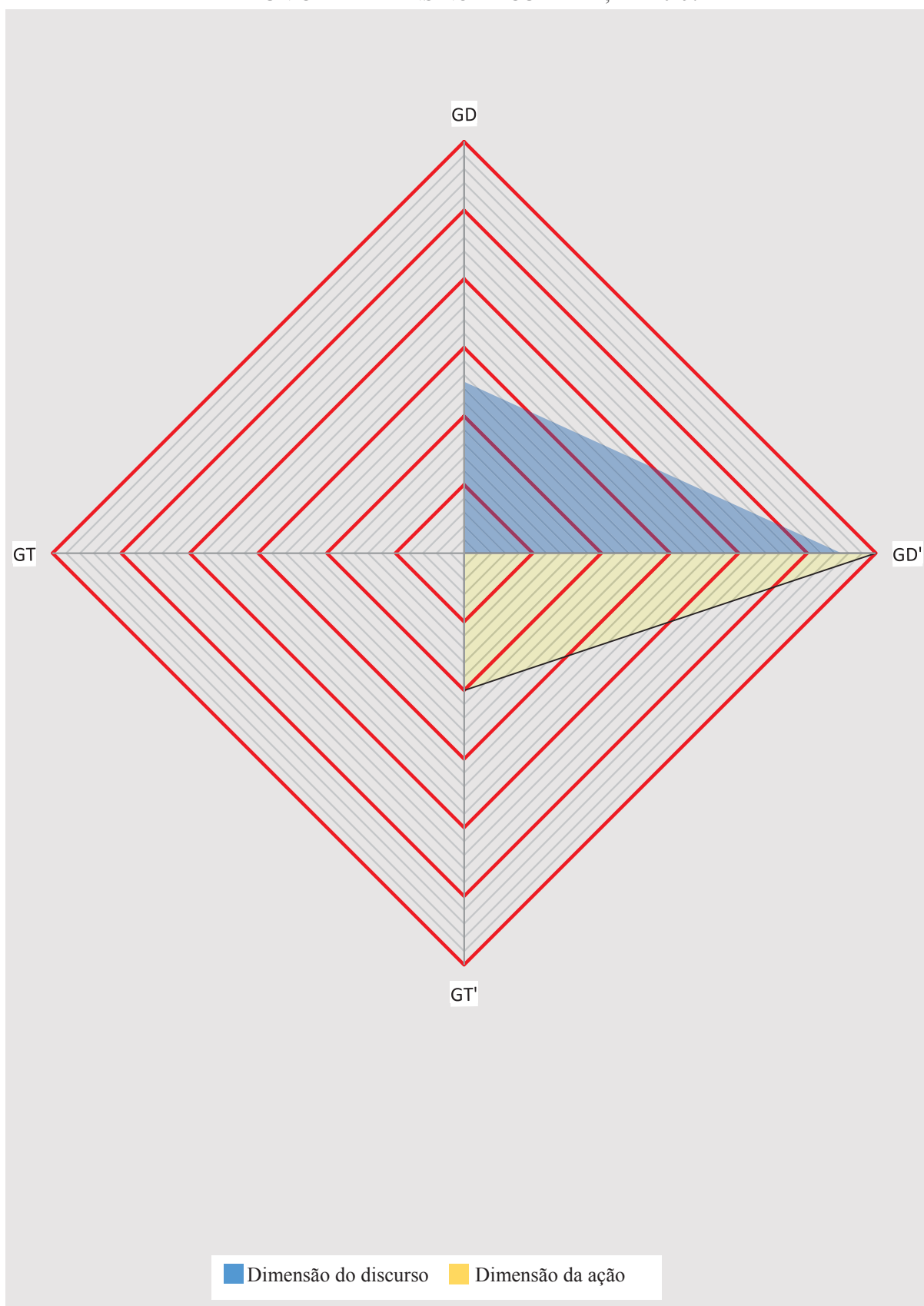
No que tange aos aspectos relacionados ao dissenso e ao consenso nos processos de planejamento e de tomada de decisões na escola, a procura pelo que é comum enfraquece a noção de GD uma vez que é vista como uma forma de violência ao sujeito político e a expulsão de determinados indivíduos do espaço de pertencimento. Assim, o discurso ideal é que se permite espaços de questionamentos que influenciam a construção de perspectivas mais coletivas que agregam a todos e cada um, todavia, o que se verificou é que as manifestações que representam o contraditório não acessam o jogo democrático da escola, pois o diretor “B” não consegue perceber ainda como fundamental ao caráter plural da GD.

O que se verifica na imagem produzida pela análise das variáveis do diretor “B”, é que o discurso em questão, pauta suas ações em grande parte. Por outro lado, no que se refere ao desencontro do discurso e da ação os aspectos que apontam o discurso para uma tendência mais democrática (GD), em certa medida, também sinaliza para uma ação um pouco mais democrática (GD’), ou seja, mesmo quando verificado o desencontro das dimensões em questão, é possível inferir coerência ao discurso e ação do diretor “B” pois se encontram no mesmo espectro de tipologia, exceto a variável relacionada a tomada de decisões que se mostrou arbitrário ao discurso apresentado.

7. 3 DIRETOR “C”

O terceiro e último caso analisado neste trabalho trata do diretor “C”. O cruzamento e o desencontro entre as dimensões do discurso e ação do diretor “C” são ilustrados no gráfico 19.

GRÁFICO 19 – DISCURSO E AÇÃO DO DIRETOR "C" NA GESTÃO ESCOLAR DA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE CURITIBA, EM 2019.



FONTE: A autora (2019)

Convém pontuar, os limites que se referem a análise da dimensão da ação do diretor em questão. Utilizou-se predominantemente a técnica *shadowing*, pois não houve a possibilidade da pesquisadora participar de reuniões de conselho de escola ou em outros espaços colegiados, que se dedicavam a observar a participação em momentos mais coletivos de planejamento e de tomada de decisão, devido a não ocorrência de atividades destes no período de estadia na escola referência e nem mesmo, próximos aos dias de pesquisa. Assim sendo, considerar-se-á as aproximações quanto ao discurso para inferir às variáveis relacionadas à ação no espaço coletivo (planejamento e tomada de decisão; consenso e dissenso) permitindo aproximação com as tipologias de gestão escolar.

Quanto ao cruzamento das dimensões entre discurso e ação se mostraram com menor ocorrência totalizando 50% das variáveis analisadas. Na imagem produzida não é possível visualmente identificar sobreposição destas áreas, uma vez que o encontro das dimensões localizam-se na linha da tipologia GD’.

Quanto ao discurso desse sujeito, este se mostra transparente e democrático uma vez que circula entre as tipologias GD (38%) e GD’ (62%). Quanto a sua ação, quase predominantemente as variáveis se concentram entre as tipologias GD’ (75%) e GT’ (25%).

Quando as dimensões se cruzam no discurso e na ação, estas se mostram mais próximas à tipologia GD’ e podem ser verificadas mais detalhadamente no quadro 9, a seguir.

QUADRO 9 – SIMILITUDES ENTRE O DISCURSO E A AÇÃO DO DIRETOR “C” ACERCA DA GESTÃO ESCOLAR, CONFORME CONTINUUM DE TIPOLOGIAS APRESENTADAS NA FIGURA 5.

GD’
<ul style="list-style-type: none"> ○ Sujeitos envolvidos nos processos de tomada de decisão: equipe dirigente e pedagógica; (professores, profissionais da escola pais e responsáveis somente se indispensável). ○ Nos processos de planejamento percebe questionamentos porém, sem influenciar nos consensos. ○ Nos processos de tomada de decisões percebe questionamentos porém, sem influenciar nos consensos. ○ Percebe o NRE como órgão regional que serve de apoio técnico ao trabalho da organização escolar. ○ Percebe a SME órgão central que produz as políticas para a RME. ○ Transparência quanto às informações de valores recebidos e prestação de contas dos gastos efetivados por meio de espaços formais como conselho de escola, associação de pais, professores e funcionários da escola e em momentos pontuais de encontro do grupo de professores. ○ Circulação das informações recebidas da SME ou do NRE no espaço escolar. ○ Autonomia para atuação da equipe dirigente, pedagógica e professores.

FONTE: A autora (2019)

Quanto as dimensões que se cruzam, o diretor “C” manteve em seu discurso e na ação, a participação sobre ênfase à equipe dirigente e pedagógica. Já para os diferentes sujeitos da

escola parece ser visto com cautela. Pode-se verificar no trabalho cotidiano do diretor “C” certo controle por parte da direção sobre as atividades realizadas na escola mais especificamente, sobre o segmento dos funcionários.

No que diz respeito aos segmentos dos professores, profissionais da escola, assim como famílias e responsáveis, o diretor “C” concorda parcialmente que estes devam participar das questões administrativas da gestão escolar. Para este diretor, o trabalho que envolve sua função se configura como predominantemente administrativo e burocrático segundo ele, para que se priorize ao setor pedagógico o que lhe é específico e próprio. Ao mesmo tempo que enfatiza a importância da dimensão do trabalho do diretor escolar, tende a afastar a participação de professores e famílias dos estudantes naquela. Quando se referem a questões pedagógicas, as famílias, no ponto de vista do diretor, se afastam mais ainda e são percebidas em relação a festas e eventos escolares. Essa tendência na ação é possível de ser verificada no trecho a seguir da entrevista sobre os elementos da realidade que o levariam a se perceber como um gestor democrático. O diretor “C”, não se coloca nesta condição pois segundo ele há questões quanto ao sistema que o impedem de agir mais democraticamente.

[...] a gente recebe as verbas que vem praticamente “carimbadas”. Então eu não posso dizer que quero gastar por exemplo, a verba do PDDE Conectividade com compra de materiais para a sala de informática porque não permite, somente o que foi determinado. O fundo rotativo também, “amarra” a gente por todos os lados porque eu não posso negociar com diferentes fornecedores porque o próprio sistema não dá essa opção, só o que é oferecido. Tem coisas que eu preciso na escola que se eu fosse parar e ver no sistema, eu não posso comprar. Então, às vezes, a gente chama os pais para as reuniões da APPF mas nós vamos com algumas coisas decididas. Os professores participam sobre as decisões das compras dentro dos limites possíveis (DIRETOR “C”, 2019).

A justifica para baixa participação dos professores e famílias, segundo o diretor, estariam atreladas aos impedimentos que as condições normativas, que neste caso, se associam a gestão dos recursos financeiros e, portanto, administrativas. Dessa maneira, o que se coloca como questionamento para este diretor, não consegue influenciar na construção de consensos, pois estes estariam inviabilizados. Essa tendência é percebida quando a pesquisadora o questiona em entrevista sobre o que é a GD sobre o ponto de vista do diretor “C”.

No que diz respeito a forma de perceber o trabalho da SME e do NRE, o diretor “C” se refere a estes órgãos como uma relação técnica, em que a escola necessita destas como ponto de apoio. Do outro lado, tanto SME e NRE necessitariam da escola, mas sob o ponto de vista do local onde se coletam informações.

Eu não consigo entender SME, NRE e escola como coisas distintas. Entendo como complementares e penso que um necessita do outro para caminhar. A escola necessita de um órgão que a auxilia que lhe de suporte por questões de ordem legal, que a respaldem sobre decisões que precisam ser tomadas. Eu entendo que deva ser como parceria, o que impacta é quando o trabalho da escola começa a ser burocratizado pelo NRE e SME. Eu sei que a escola precisa e necessita de registros, mas quando a gente recebe planilhas que precisamos preencher informações quanto a encaminhamentos de quase 500 estudantes sendo que os registros estão nas fichas dos estudantes na escola, então eu acho completamente desnecessário. Então, como não são distintas e sim complementares, eu não vejo impedimento do pedagogo do NRE chegar aqui na escola e solicitar esses dados, até porque eu penso que eles podem agregar ao trabalho da escola. Até mesmo as avaliações de sistema podem trazer elementos que contribuem para a nossa prática. Então, eu vejo mais aspectos positivos do que negativos nessa relação (DIRETOR “C”, 2019).

Evidentemente, a escola necessita do apoio técnico destes órgãos, pois do contrário, seu trabalho seria inviabilizado. Entretanto, nesta perspectiva, a escola não é vista como produtora de política em diálogo com estes órgãos, mas é vista sobre uma perspectiva técnica e dialética de alimentação de um sistema onde um colabora com o outro, e nesta perspectiva, complementares. Ao enfatizar a tecnicidade da relação entre SME, NRE e escola, o diretor “C” neutraliza as relações de poderes que permeiam estas esferas, com prejuízo para última que se encontra do outro lado desta ponta a quem cabe implementar as proposições da primeira em consonância com a segunda. Segundo Mendonça (2000), essa característica pode ser remetida devido à ênfase a tecnicidade.

A separação entre política e administração, planejamento e implementação é uma derivação da concepção tecnicista que compreende o planejamento como processo do qual devem tomar parte apenas aqueles que detêm conhecimentos e técnicas que os credenciem a essa participação, critério que leva, obviamente, a excluir dos processos decisórios a imensa maioria da sociedade (MENDONÇA, 2000, p. 96).

Nesse sentido, as informações que se recebem na escola advindas das mandatárias são repassadas na intenção de se viabilizar a comunicação entre estas esferas sem prejuízo para nenhuma delas.

Quando analisadas as dimensões do discurso e da ação que se diferenciavam para esse sujeito, tem relativamente a mesma amplitude se referindo aos outros 50% do total das variáveis analisadas como específica o quadro 10, a seguir.

QUADRO 10 - DISSEMETRIA ENTRE O DISCURSO E A AÇÃO DO DIRETOR “C” ACERCA DA GESTÃO ESCOLAR, CONFORME CONTINUUM DE TIPOLOGIAS APRESENTADAS NA FIGURA 5.

	DIMENSÃO DO DISCURSO				DIMENSÃO DA AÇÃO			
	GD	GD'	GT'	GT	GD	GD'	GT'	GT
PARTICIPAÇÃO PARA TOMADA DE DECISÕES	X					X		
CONDIÇÕES PARA TOMADA DE DECISÕES	X					X		
SUJEITOS ENVOLVIDOS NO PLANEJAMENTO DAS AÇÕES	X					X		
RELAÇÃO DIREÇÃO E VICE – DIREÇÃO QUANTO A TOMADA DECISÕES	X					X		
NA RELAÇÃO ENTRE DIREÇÃO E PEDAGOGO	X					X		
ROTATIVIDADE NA FUNÇÃO DA DIREÇÃO ESCOLAR		X					X	
ATUAÇÃO DO DIRETOR ESCOLAR NO ACESSO À ESCOLA		X					X	
ORGANIZAÇÃO DO TRABALHO NA GESTÃO ESCOLAR NA RELAÇÃO DIREÇÃO E VICE – DIREÇÃO	X						X	

FONTE: A autora (2019)

Ao tempo que para o diretor “C” o discurso da GD sobre o ponto de vista político é afirmado em resposta ao questionário aplicado, tende a afastar os sujeitos de áreas que não lhe dizem respeito para decisão.

Na relação entre direção e vice-direção o discurso é mais democrático que a ação. O diretor “C” menciona que a organização do trabalho com o vice-diretor se dá de forma equânime. Todavia ao adentrar às relações que se estabelecem na instituição é possível verificar

a dimensão do trabalho que confere mais poder à atuação do diretor “C”. Em vários momentos do trabalho de *shadowing* o diretor mostrou um cuidado especial com os estudantes de inclusão. Destaca-se que a escola, segundo o diretor, é referência para este trabalho e de acordo com informações dadas por ele havia passado por problemas de organização na gestão anterior por conta do espaço que os pais destes estudantes ocuparam na administração da instituição e que segundo ele, se davam de forma excessiva e evasiva. Isto inclusive justificou a ida deste diretor para a instituição por indicação da chefia do NRE, segundo informações dadas por ele, para que se pudesse reorganizar a gestão da escola que estava debilitada por conta de arbitrariedades na relação escola x família. Dessa forma, o processo de reajustamento nesta relação fez com que o diretor “C” tivesse o controle dessa dimensão, uma vez que para ele, era necessário mostrar qual era a posição destes pais na escola, agregando assim, mais poder à medida que esse sujeito domina essas relações e as mantém equilibradas.

Esse indicador de poder na gestão por parte do diretor em questão foi passível de ser verificado no cotidiano do trabalho por meio de formas de contato dele com estes estudantes de inclusão. Essa relação é permeada por gestos de carinho, afeição e atenção especial que se evidenciavam na escuta e abordagem com estes, ao passo que, para outros estudantes, verificou-se uma abordagem mais fria sobre o ponto de vista do contato estabelecido.

Ao mesmo tempo que mantém os estudantes de inclusão sobre atenção especial, consegue por outro lado, alcançar os pais destas crianças com uma relação de confiabilidade. Em atendimento à uma mãe de estudante de inclusão, o diretor “C” mostrou habilidade em apaziguar a situação em que a responsável se mostrou agitada por questões de atendimento do menino em sala de aula, que do ponto de vista da mãe seria injusta a possibilidade de dividir o profissional de apoio²⁸ com outra criança também de inclusão que não havia recebido ainda o serviço. No entanto, o diretor resolve a situação explicando quanto a liberação de profissionais de apoio para atendimentos aos estudantes de inclusão que ainda não foram contemplados pelo seu direito e que nesses casos, é possível compartilhar os atendimentos do profissional com outras crianças da sala que estejam aguardando a liberação da SME para tal procedimento. Após a conversa com a mãe, o diretor “C” se dedica mais uma vez a distribuir carinho, em forma de beijos na criança que aguardava junto na mesma sala.

É possível perceber que a divisão de trabalho entre o diretor e o vice-diretor se dá com vantagem para o primeiro, em relação a concentração de poderes, pois este dedicou

²⁸ Na RME de Curitiba, os profissionais de apoio - função exercida por estagiários dos cursos de graduação - atuam nas escolas, com os professores regentes, no auxílio e acompanhamento a crianças e estudantes com diferentes necessidades.

considerável tempo durante o período de observação a atender as situações que envolviam estes estudantes.

Na relação entre direção e pedagogo, percebeu-se que o diretor “C” restringe-se a repassar os assuntos que recaem sobre a organização pedagógica tomando ciência das decisões. Em trabalho de pesquisa na escola, foi possível presenciar a atuação deste em relação ao pedagogo, todavia, limitou-se a sugerir uma forma da escola se organizar quanto a compra de calculadoras para uso dos estudantes em sala de aula.

Quanto a rotatividade na função da direção escolar o diretor se posiciona favoravelmente, todavia, deixa transparecer certo receio em deixar conquistas alcançadas.

Quando a lei foi discutida foi bem na época que eu estava chegando na direção, eu já passei por escolas em que direção e vice-direção faziam dobradinha a quase 20 anos e na escola não há só uma função a ser vivenciada, assim como a do diretor então a lei ela é importante nessa questão, chega um determinado momento que seu olhar fica “viciado”. Eu brinco que quando chega um profissional novo na escola eles balançam nossas estruturas porque a gente acha que tudo está muito bom e as pessoas novas trazem novas ideias, conceitos, outros olhares. Então eu penso que permanecer por muito tempo na mesma função e principalmente na mesma escola tem que ter muito cuidado porque a gente vicia o olhar e não progride e todos acabam pagando o preço. Mas também, há um certo comodismo dos funcionários que às vezes não querem mudanças. Estar na gestão é um desafio porque a gente precisa lidar com o professor, com as famílias, funcionários, estudantes que influenciam o processo de ensino-aprendizagem. Então, eu acho que o olhar viciado e o comodismo são prejudiciais ao andamento da escola quando a gente tem uma gestão que tende a permanecer. Por outro lado, há também as conquistas que conseguimos e acabam se perdendo com a troca das gestões. Vem um outro diretor que não tem a mesma concepção de educação que você, não tem a mesma concepção de sociedade e isso pode mudar e haver perdas. Mas eu acho que é importante a rotatividade. Dói pensar que no próximo ano eu não posso ficar mais aqui, que eu vou ter que ir embora e se o que conseguimos será mantido. Mas penso que é benéfico para escola essa troca da equipe dirigente (DIRETOR “C”, 2019).

O discurso do diretor “C” associa a permanência na gestão ao critério de eficiência tomada pela retórica de conquistas e ganhos para escola e que sobre o ponto de vista de necessidade de olhares diferentes, a rotatividade na função seria interessante. O discurso técnico de eficiência parece acompanhar o diretor. Contudo, esse sujeito desconsidera o caráter político que exige a troca na função em oposição à forma de concentração de poderes que se podem evidenciar em permanência por longos períodos na função.

É possível verificar tensionamentos entre discurso e ação no que diz respeito a questões relacionadas ao acesso à educação. Ao mesmo tempo em que o discurso democrático do diretor “C” se mostra favorável a uma concepção que atenda a todos que necessitam do serviço

educacional, sem distinções, verificou-se na escola mecanismos entre secretaria e direção em que determinam escolhas para o atendimento à esse direito.

Mesmo a escola dispondo de vagas para matrículas de estudantes, houve relato por parte da secretária da instituição de uma fila de espera em que direção e secretaria verificariam cada caso, de acordo com possíveis necessidades de atendimento que definiriam o aceite para matrícula dos possíveis estudantes.

O observado, se aproxima da mesma situação relatada no caso do diretor “A”. As similitudes se referem aos critérios estabelecidos pelos sujeitos para matrículas de estudantes nas escolas, sugerindo o uso da discricionariedade por parte desses sujeitos.

No caso em específico do diretor “C”, a escola de referência se localiza numa região central, que segundo indicações do gestor é ponto de referência para o estudo das crianças de famílias que trabalham naquela região. Pareceu correto então para o diretor em questão estabelecer critérios que pudessem corresponder a demanda de atendimento e a supostas necessidades das famílias. O que se observa com as práticas desses sujeitos é que por um lado a centralização de normas e regras produz de outro, uma arbitrariedade em relação a estas. Mesmo a existência de regras para determinar certas práticas, e apesar da mantenedora controlar o exercício de tais políticas representando um esforço no sentido de induzir a ação dos sujeitos, estas não determinam de fato como estes sujeitos agirão. Isso se dá devido à condição apresentada por Lima (1998).

A administração central não é um corpo homogêneo e a legislação e outros normativos produzidos não constituem um bloco monolítico, coerente e articulado, tudo prevendo e regulamentando, de tal forma que nada nem ninguém lhe poderá escapar. Embora bastante difundida, esta imagem assume o caráter que é marca da crítica radical e do discurso de vítima que, embora compreensíveis e eventualmente justificados, não são suficientes para fazer esquecer outros estereótipos [...] (LIMA, 1998, p. 171).

Entre a proposição da política e a forma como se executa na escola há um caminho que se trilha e que se coloca à disposição dos sujeitos que as interpretam a partir das suas interações, relações e consequentemente, negociações e conflitos.

[...] realizada em diferentes níveis e por diferentes atores, pode resultar uma interpretação diversa, se não contrária, daquela que foi realizada em outros níveis. As condições de recepção, o canal utilizado, os códigos atualizados pelos receptores, poderão por si só operar transformações de sentido no conteúdo entendido da mensagem (LIMA, 1998, p. 175).

Para além disso, a imagem do discurso e ação do diretor “C” apresenta maior proximidade ao espectro das tipologias mais democráticas, tensionando em alguns momentos para práticas mais próximas da tipologia mais tradicional (GT’). Percebe-se um esforço e um entendimento de uma concepção mais democrática, mas estas coexistem com formas mais tradicionais como a exemplo no trecho a seguir do entrevistado quando indagado sobre o que era uma gestão escolar democrática.

Eu penso que é dialogar, negociar o tempo todo. A gente tem que ser muito flexível na gestão da escola com certas coisas e às vezes isso nem sempre é possível porque existem “amarras” para isso dentro do próprio sistema. Mas acho que se dispor a ouvir é muito importante para que a gente consiga apoio dos pais, dos professores e dos funcionários e isso, nem sempre é fácil (DIRETOR “C”, 2019).

Essa dificuldade aparente se relaciona ao sistema que o impossibilita de ser mais democrático em seu cotidiano. Contudo, destaca-se as marcas do pensamento do próprio sujeito que interferem em sua ação. Mesmo o sujeito atuando dentro dos limites que lhe impõe as condições, os seus modos de conhecimento influenciam sobre suas decisões. Nesse sentido, admite-se o apontamento apresentado por Jodelet (2009).

[...] os modos que os sujeitos possuem de ver, pensar, conhecer, sentir e interpretar seu modo de vida e seu estar no mundo têm um papel indiscutível na orientação e na reorientação das práticas (JODELET, 2009, p. 695).

Isto significa que, malgrado as condições que o sistema intervêm na prática dos sujeitos, de alguma maneira, estes agirão sobre sua materialidade por constrangimentos institucionais, mas também, por suas convicções.

8 CONCLUSÕES

O estudo em questão por meio da interlocução com o referencial teórico ora aqui apresentado e da produção de um banco de dados obtidos por meio da ênfase de pesquisa quantitativa e qualitativa, buscou responder qual era a percepção da política de gestão escolar democrática dos diretores escolares da RME de Curitiba, e de que maneira esta percepção pautava suas ações no cotidiano da gestão escolar.

A hipótese inicial que moveu este estudo era de que o ideal democrático entre os diretores da RME de Curitiba seria preponderante na dimensão discursiva. Percebia-se a existência de um consenso sobre a gestão escolar democrática entre estes diretores, mas a compreensão sobre sua extensão e aplicação na prática da escola pareciam multifacetadas. Nesse sentido, dedicou-se esforços em captar a percepção desses sujeitos quanto à política de GD na RME e de apreendê-la na efetivação do seu cotidiano.

Diante desta incursão a respeito do problema e hipótese de pesquisa, considera-se algumas questões importantes quanto ao estudo aqui desenvolvido.

Este trabalho, como apontado anteriormente, toma a perspectiva da gestão escolar enquanto um fenômeno político de disputas e conflitos de interesses entre os diferentes sujeitos que atuam na/sobre a escola (SOUZA, 2007). Dessa maneira, buscou-se localizar as discussões a respeito do processo em questão, apontando as formas de participação em seu aspecto social, e portanto, político evidenciando as relações que se estabelecem no jogo democrático escolar colocando luz sobre as possibilidades de consenso e dissenso nas cenas em questão e nas relações de poderes que se estabelecem no espaço institucional escolar.

Considera-se o diretor escolar como o sujeito principal na articulação desses interesses na escola, uma vez que é considerado representante da comunidade escolar, assim como do Estado. Nesse sentido, sua função é política, à medida que lida com os poderes de mando e de relacionamento entre as diferentes esferas, SME; NRE e escola. Contudo, destaca-se neste trabalho, o lugar do sujeito na condução da política escolar, sendo o interesse desta pesquisadora em captar a sua percepção sobre a política de gestão escolar democrática. Dessa maneira, considerou-se necessário a aproximação da Teoria das Representações Sociais (TRS), mais especificamente, dos estudos desenvolvidos por Moscovici (1978; 2015) e Jodelet (2009; 2018), para construir um possível conceito sobre percepção utilizado nesta investigação para compreender a atuação do sujeito na gestão da escola. Assim, considera-se que o diretor escolar é sujeito instituído pelos tensionamentos entre as referidas esferas, mas é também, instituidor da produção da política de GD na escola.

Cabe refletir também, antes de se apontar os achados desta pesquisa, quanto aos limites que se referem aos instrumentos utilizados para este estudo. Primeiramente, destaca-se a inexistência de bancos de dados que se destinam à gestão democrática da educação, para além daqueles existentes²⁹ que não dialogavam com as necessidades desta pesquisa. Nesse sentido, buscou-se construir um instrumento próprio de coleta de dados sobre o intento de estabelecer numa primeira análise dos dados obtidos pela aplicação de um questionário aos diretores das escolas de ensino fundamental da RME de Curitiba, a percepção desses sujeitos quanto à política de GD. No entanto, no segundo momento da pesquisa, de ênfase qualitativa, ao aproximar-se da realidade percebeu-se a necessidade de reelaborar o modelo de análise de dados que havia sido estabelecido anteriormente a pesquisa de campo. Registra-se a dificuldade desta pesquisadora de desprender-se do modelo pré-concebido compreendendo que não era possível captar a realidade a priori e por isso, o modelo desenhado no primeiro momento para análise dos dados se mostrou insuficiente. Isto implica, para este estudo, que a pesquisadora não buscou encaixar a realidade a modelos pré-estabelecidos. Pelo contrário, após a aproximação desta ao locus de investigação percebeu-se a necessidade de reorganizar um novo modelo de análise a partir dos dados coletados e produzidos, considerando que a realidade investigada se mostrou mais complexa do que se previa e, para além disso, se apresentou contraditória. Sendo assim, ressalta-se os limites inerentes ao processo de construção de conhecimento que se destina a perceber a realidade sobre o ponto de vista de uma aproximação, e que, portanto, se faz sobre um determinado recorte.

Como já de antemão sinalizado neste estudo, há indícios de possíveis traços inscritos nas gestões das escolas públicas pesquisadas acerca dos referenciais teóricos como Leão (1953); Ribeiro (1952); Teixeira (1961); Lourenço Filho (1976); Alonso (1985), que se dedicaram a construir as bases da gestão escolar brasileira (SOUZA, 2007; 2017) advindas dos pressupostos da Teoria Geral da Administração. Por meio das injunções normativas da CF de 1988 e da LDB nº 9394/96, estabeleceu-se espaços formais de participação nas escolas públicas que flexibilizaram perspectivas mais democráticas em consonância ao movimento de reivindicação por formas mais participativas nas gestões escolares ressemantizando assim, a perspectiva de organização do trabalho na direção das escolas. Dessa forma, parece haver um entendimento por parte dos sujeitos que ocupam as funções de direção escolar que o bom gestor é aquele que mediante os recursos que dispõe consegue administrar a gestão escolar de maneira eficiente e eficaz, flexibilizada por formas participativas em colegiados escolares.

²⁹ Se refere ao questionário de contexto destinado aos diretores escolares no Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB) brasileira.

Verificou-se também, por meio da aplicação dos questionários, que parte significativa dos sujeitos participantes da pesquisa (58%), não reconhece a GD como um espaço de conflito e disputas. Ou seja, o movimento próprio à política e a democracia pode ser visto como movimento de violência dentro da escola, enfraquecendo a noção de GD, uma vez que estes sujeitos tendem a afastar ou ignorar aqueles que tensionam os poderes em questão. Além disso, o questionário apontou que há uma tendência dos pesquisados em perceber a GD enquanto sua forma instrumental na instituição. Os dados apontaram que 58% dos sujeitos respondentes concordam que a noção de GD é uma técnica pontual nos momentos em que ele não pode tomar decisões sem a aprovação da comunidade escolar sobre os assuntos da escola. Esses achados demonstram que a GD é percebida pelos diretores escolares respondentes menos por sua forma política e mais pela sua forma procedimental em consonância com contextos macro de democracias representativas assumindo os problemas destas no que diz respeito as formas de ligação entre representante e representado, além de um certo esvaziamento da pluralidade de ideias e perspectivas que esta forma encerra.

No segundo momento de pesquisa, foi possível verificar as o discurso e a ação dos diretores A, B e C ilustradas nos gráficos 17, 18 e 19 produzidos por meio da análise dos dados obtidos por meio da técnica de pesquisa *shadowing*, além de entrevistas e também observações nas reuniões de colegiados dos dois primeiros diretores.

Ao analisar as imagens produzidas pelos gráficos em questão, é possível perceber que os sujeitos pesquisados, mostraram que as tipologias a que se aproximam os diretores A, B e C não são tipos puros, mas mistos. Esses sujeitos chegaram a apresentar tendências de discurso e ação que se aproximaram de até três tipologias sendo: GD; GD' e GT'. Não se encontrou na realidade pesquisada, variáveis próximas a tipologia mais tradicional, GT. Essas tendências de discurso e ação, todavia, se mostraram diferentes entre os três sujeitos entre as respectivas dimensões.

Quanto ao diretor "A", as variáveis analisadas das dimensões do discurso e da ação desse sujeito se aproximaram da tipologia GT'. No que se refere ao desencontro dessas dimensões, essas evidenciaram um discurso que se definiu mais democrático que a sua prática, a qual se aproximou das tipologias mais tradicionais.

Já para o diretor "B", a imagem mostrou que o seu discurso pauta suas ações em grande medida. Por outro lado, os aspectos que apontam o discurso para uma tendência mais democrática (GD), também sinalizaram para uma ação um pouco menos democrática (GD'). Dessa forma, quando analisado o desencontro dentre as dimensões do discurso e da ação do

diretor em questão, é possível perceber coerência pois estas se localizaram no mesmo espectro de tipologia.

O último sujeito analisado, diretor “C”, apresentou na imagem proximidades de tipologias democráticas (GD e GD’), ao mesmo tempo, tensionando na mesma porção observada para práticas com tendências próximas a tipologia mais tradicional (GT’). Percebe-se assim, uma clareza em relação ao seu discurso quanto a noção de GD, todavia, estas coexistem com traços mais tradicionais de gestão.

Nota-se entre os casos discutidos similaridades no que se refere a participação dos responsáveis pelos estudantes, professores e funcionários da escola. Ao primeiro, é reservada a participação em festas e eventos escolares, enquanto os demais, ainda encontram dificuldade de acessar assuntos que segundo os diretores investigados, se referem as questões administrativas e portanto, mais burocráticas. Dessa maneira, há uma compartimentalização das dimensões pedagógica e administrativa nas escolas pesquisadas com prejuízo para uma noção mais plural de GD.

Retomando a hipótese inicial da pesquisa sobre um possível discurso democrático entre os diretores da RME de Curitiba e a possibilidade de práticas multifacetadas, ela parece se confirmar com as tendências de discurso e ação apresentadas. Em certa medida, os discursos dos sujeitos pesquisados apresentaram proximidade quanto a tendências democráticas, diferenciando-se para um dos diretores investigados, como mencionado anteriormente, apresentando boa parte das variáveis analisadas para o cruzamento do discurso e ação próximas a tipologia GT’. No entanto, as práticas entre eles se diferenciaram.

O discurso que pauta as ações com maior amplitude trata-se do diretor que apresentou tendências mais democráticas para estas dimensões, mesmo havendo certa fragilidade quanto a concepções mais democráticas e da forma que estas se materializavam no seu cotidiano. Ou seja, o discurso e a ação mais coesos são percebidos para apenas um dentre os três diretores investigados.

Em face da aparente complexidade que a realidade apresenta em associar discurso e ação do sujeito, acredita-se que estas estejam relacionadas as formas de percepção da política de GD do sujeito que se modifica conforme o contexto em que se encontra inserido a tensionam. Retomando as esferas de pertença apresentadas por Jodelet (2009) em que “não há indivíduo isolado, nem pensamento descarnado”, mas que se encontra num determinado espaço que é social e público em que interage com as estruturas macro (SME e NRE) e micro (comunidade escolar e local), estas forças operam de maneira a moldar o discurso e ação do sujeito. Todavia, há que se reconhecer a margem de atuação desses diretores que agem sobre a realidade de

acordo com suas escolhas que se remetem a interesses específicos e que refletem em certa medida, a organização a que pertencem.

Dessa forma, quanto mais essa estrutura o tensiona sobre formas distantes de princípios e conteúdos democráticos, mais esse sujeito tenderá a agir sobre os mesmos incentivos interpretados pela sua percepção e seu modo de pensar.

REFERÊNCIAS

- ABDIAN, G. Z; HERNANDES, E. D. K. **Concepções de gestão e vivência da prática escolar democrática**. Revista RBPAAE - v. 28, n. 1, p. 144-162, jan/abr. 2012. Disponível em: <<https://seer.ufrgs.br/rbpae/article/view/36147>>. Acesso em: 19 maio de 2017.
- ADRIÃO, T.; CAMARGO, R.B. In: OLIVEIRA, P.R; ADRIÃO, T. **Gestão, Financiamento e direito à educação**: análise da Constituição Federal e da LDB. São Paulo. Editora: Xamã, 2007.
- ARANDA, M.A.M; LIMA, P.G.; LIMA, A.B. Políticas educacionais, participação e gestão democrática da escola na contemporaneidade brasileira. **Revista Ensaio**. v.14, n.01, p.51-64, jan/abr. 2012. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/epec/v14n1/1983-2117-epec-14-01-00051.pdf>>. Acesso em: 19 maio de 2017.
- ARENDT, H. **A condição humana**. 10ª ed. Rio de Janeiro. Editora Forense Universitária, 2001.
- ARROYO, M. G. Administração da educação, poder e participação. **Educação e Sociedade**. 1 (2), 36-46, 1979.
- AVRITZER, L. **A moralidade da democracia**. Belo Horizonte: Editora Perspectiva e Editora da UFMG, 1996.
- BARBOSA, L.M.R. **As origens do direito à educação: Martinho Lutero e a Reforma Protestante**. Curitiba, Editora CRV. 2017.
- BARCELLI, J.C. **Função, composição e funcionamento dos Conselhos Escolares: participação e processos democráticos**. Dissertação de mestrado, 2014. 122f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós Graduação em Educação do Centro de Educação em Ciências Humanas, Universidade Federal São Carlos, 2014. Disponível em: <<https://repositorio.ufscar.br/bitstream/handle/ufscar/2709/5902.pdf?sequence=1&isAllowed=y>>. Acesso em: 15 maio de 2018.
- BARROSO, J. **O estudo da autonomia da escola: da autonomia decretada à autonomia construída**. In: BARROSO, J. O estudo da Escola. Porto: Porto Ed., 1996.
- BEISIEGEL, C. R. **A qualidade do ensino na escola pública**. Brasília: Liber Livro, 2006.
- BELLARDO, W.S. **Trajetória da burocracia educacional: recrutamento e recursos de poder**. Tese de doutorado, 2015. 393f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Paraná. Curitiba, 2015. Disponível em: <<https://acervodigital.ufpr.br/bitstream/handle/1884/48880/R%20-%20T%20%20WALDIRENE%20SAWOZUK%20BELLARDO.pdf?sequence=1&isAllowed=y>>. Acesso em: 07 maio 2019.
- BOBBIO, N. **A Era dos Direitos**. 7 ed. Rio de Janeiro: Elsevier, 2004.
- _____. **Estado, Governo, Sociedade**: Fragmentos de um dicionário político. 20. ed. rev. e atual. Rio de Janeiro/São Paulo. Paz e Terra, 2017.
- _____. **O Futuro da Democracia**. 14. ed. Rio de Janeiro/São Paulo. Paz e Terra, 2017.
- BOURDIEU, P. **Trabalhos e Projetos**. In: ORTIZ, R. (org.) Bourdieu. São Paulo: Ática, 1983, p. 39-45.
- BRASIL. **Constituição (1998)**. **Constituição**: República Federativa do Brasil. Brasília, DF: Senado Federal, 1988.

_____. **Lei nº 8.069 de 13 de julho de 1990.** Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Brasília, DF, 13 jul. 1990. Disponível: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8069.htm. Acesso em: 30 maio de 2019.

_____. **Lei nº 9.394 de 20 de dezembro 1996.** Estabelece a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. 1996. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Brasília, DF, 23 dez. 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm>. Acesso em: 23 janeiro de 2019.

_____. **Lei nº 13.005 de 25 de junho de 2014.** Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. 2014. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Brasília, DF, 26 jun. 2014. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm>. Acesso em: 13 maio 2019.

BRZEZINSKI, I. Tramitação e desdobramentos da LDB/1996: embates entre projetos antagônicos de sociedade e de educação. **Trab. Educ. Saúde**, Rio de Janeiro, v. 8 n. 2, p. 185-206, jul./out. 2010. <<http://www.scielo.br/pdf/tes/v8n2/a02v8n2.pdf>> Acesso em: 08 maio de 2019.

CACERES, M. E. S. S. **Gestão democrática: concepções de diretoras de escolas públicas estaduais do município de Lins – SP.** 2013. 121 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Programa de Pós Graduação em Educação, Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho. Marília, SP. <https://www.marilia.unesp.br/Home/Pos-Graduacao/Educacao/Dissertacoes/caceres_mess_me_mar.pdf>. Acesso em: 12 abril de 2018.

CANO, I. **Nas trincheiras do método: o ensino da metodologia das ciências sociais no Brasil.** Sociologias, Porto Alegre, ano 14, n. 31, set./dez. 2012, p. 94-119. <<http://www.scielo.br/pdf/soc/v14n31/05.pdf>> Acesso em: 14 abril de 2018.

CHAUÍ, M. S. **Cultura e Democracia: o discurso competente e outras falas.** São Paulo, Cortez. 13ª ed, 2011.

CURITIBA. **Lei nº 8.280, de 27 de outubro de 1993.** Dispõe sobre a escolha, mediante eleição direta, de diretores e vice-diretores das unidades escolares da rede municipal de ensino, revogando a lei nº 7.768/91, e dá outras providências. Disponível em: <http://multimidia.cidadedoconhecimento.org.br/CidadeDoConhecimento/lateral_esquerda/menu/legislacao/legislacao_156.pdf>. Acesso em: 30 abril 2019.

_____. **Decreto nº 1197 de 14 de dezembro de 2004.** Aprova o Regimento Interno da Secretarial Municipal da Educação. Disponível em: <<https://leismunicipais.com.br/a/pr/c/curitiba/decreto/2004/119/1197/decreto-n-1197-2004-aprova-o-regimento-interno-da-secretaria-municipal-da-educacao>>. Acesso em: 15 fevereiro 2019.

_____. **Lei nº 12.081 de 19 de dezembro de 2006.** Altera a Lei nº 6/763, de 22 de novembro de 1985 que Cria o Conselho Municipal de Educação. Disponível em: <<http://multimidia.educacao.curitiba.pr.gov.br/2017/6/pdf/00142705.pdf>>. Acesso em: 13 maio 2019.

_____. **Lei nº 12.090 de 19 de dezembro de 2006.** Dispõe sobre a organização do Sistema Municipal de Ensino – SISMEN. Curitiba, PR, 2006. <<http://multimidia.educacao.curitiba.pr.gov.br/2014/4/pdf/00031375.pdf>>. Acesso em: 13 maio 2019.

_____. **Lei nº 14.528 de 20 de outubro de 2014.** Dispõe sobre a eleição de diretores e vice-diretores das escolas municipais de Curitiba. **Diário Oficial Eletrônico**, atos do município de

Curitiba, nº 200, ano III, pp 36-55. Curitiba, PR, 2014. Disponível em: <http://legisladoexterno.curitiba.pr.gov.br/DiarioConsultaExterna_Pesquisa.aspx>. Acesso em: 13 maio 2019.

_____. **Lei nº 14.681, de 24 de junho de 2015.** Aprova o Plano Municipal de Educação – PME, da cidade de Curitiba. Diário Oficial Eletrônico, Atos do município de Curitiba, nº 115, ano IV, pp 13-66. Curitiba, PR, 2015. Disponível em: <http://legisladoexterno.curitiba.pr.gov.br/diarioconsultaexterna_pesquisa.aspx>. Acesso em: 13 maio 2019.

_____. Secretaria Municipal de Educação. **Manual do Conselho de Escola**, 2016. Disponível em: <http://multimidia.cidadedoconhecimento.org.br/CidadeDoConhecimento/lateral_esquerd_a/menu/downloads/arquivos/10365/download10365.pdf>. Acesso em: 15 de fevereiro de 2019.

_____. **Decreto nº 1313 de 15 de dezembro de 2016.** Altera o Decreto Municipal n.º 35 de 14 de janeiro de 2016. Disponível em: < Altera o Decreto Municipal n.º 35 de 14 de janeiro de 2016>. Acesso em: 11 maio de 2019.

_____. Princípios Norteadores para a Gestão Democrática nas Instituições de Educação e Ensino que compõem o SISMEN. Conselho Municipal de Educação. 2014. Disponível em: <https://mid-educacao.curitiba.pr.gov.br/2015/2/pdf/00057050.pdf>. Acesso em: 25 maio de 2019.

_____. Projeto de Lei Ordinária. Altera a redação do Art. 4º da lei nº 14.528, de 20 de outubro de 2014, que dispõe sobre a eleição de Diretores e Vice-diretores das Escolas Municipais de Curitiba. Proposição Nº 005.00186.2019. Disponível em: <<https://www.cmc.pr.gov.br/wspl/system/LogonForm.do>>. Acesso em: 4 nov. de 2019.

CURY, C. R. J. A gestão democrática da educação: exigências e desafios. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação** – v.18, n.2, p. 163 - 174, jul./dez. 2002. Disponível em: <<https://seer.ufrgs.br/rbpae/article/view/25486/14810>>. Acesso em: 19 maio 2017.

_____. A gestão democrática na escola e o direito à educação. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação** – v.23, n.3, p. 483-495, set./dez. 2007. Disponível em: <<https://seer.ufrgs.br/rbpae/article/view/19144/11145>>. Acesso em: 19 maio. 2017.

_____. Conselhos de educação: fundamentos e funções. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação** – v.22, n. 1, p. 41-67, jan./jun. 2006. Disponível em: <<https://seer.ufrgs.br/rbpae/article/view/18721/10944>>. Acesso em: 08 maio 2019.

_____. Conselho Nacional de Educação e a gestão democrática. In: OLIVEIRA, D. A. (org.). **Gestão democrática da Educação: desafios contemporâneos**. Petrópolis: Vozes, 1997, p. 199-206.

_____. Educação Básica no Brasil como desafio. **Propuesta Educativa Número 34** – Año 19 - vol 2, p.25-36, nov. 2010. Disponível em: <http://propuestaeducativa.flacso.org.ar/archivos/dossier_articulos/43.pdf>. Acesso em: 10 jun. 2019.

_____. Homeschooling: entre dois jusnaturalismos? **DOSSIÊ: Homeschooling e o Direito à Educação**, Proposições – v. 28, n. 2 (83), p. 104-121, mai/ago. 2017. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/pp/v28n2/0103-7307-pp-28-2-0104.pdf>>. Acesso em: 15 maio 2018.

_____. Os Conselhos de Educação e a gestão dos sistemas. In: FERREIRA, N. S.; AGUIAR, M. A. (Org.). **Gestão da educação: impasses, perspectivas e compromissos**. São Paulo: Cortez, 2000. p. 43-60.

DAL RI, N.M; VIEITEZ, C. G. Gestão democrática na escola pública: uma experiência educacional do MST. **Revista Portuguesa de Educação**, v. 23(1), p.55-88. 2010. Disponível em: <<https://repositorio.unesp.br/handle/11449/117878>>. Acesso em: 19 maio 2017.

DIETRICH et al. Articular as abordagens quantitativa e qualitativa. In: PAUGAN, S. **A pesquisa sociológica**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2015.

DURKHEIM, E. **As regras do método sociológico**. São Paulo: Abril, 1978. p. 71-156.

ESQUINSANI, R.S.S. Contribuições ao debate sobre gestão democrática da educação: foco em legislações municipais. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos (on-line)**, v.97, n.247, p. 490-505, set./dez. 2016. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbeped/v97n247/2176-6681-rbeped-97-247-00490.pdf>>. Acesso em: 19 maio 2017.

FINATTI, R. R. **Eleições como forma de provimento da direção escolar na Rede Municipal de Ensino de Curitiba**. 2016. 186f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Paraná. Curitiba, 2016. Disponível em: <<https://acervodigital.ufpr.br/bitstream/handle/1884/43800/R%20-%20D%20-%20RENATA%20RIVA%20FINATTI.pdf?sequence=1&isAllowed=y>> Acesso em: 12 abril de 2018.

FÉLIX, M. F. C. **Administração escolar: um problema educativo ou empresarial? Análise da proposta do estado capitalista brasileiro para a burocratização do sistema escolar**. São Paulo: Cortez/Autores Associados, 1984.

FRASER, N. Da redistribuição ao reconhecimento? Dilemas da justiça na era pós-socialista. In: SOUZA, J. (Org.). **Democracia hoje: novos desafios para a teoria democrática contemporânea**. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2001. p. 245-282.

GERTH, H. H.; MILLS, C.W. Introdução: O homem e sua obra. In: WEBER, M. **Ensaio de Sociologia**. 5.ed. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 1982. p. 15-94.

INFORSATO, E. C; INFORSATO, F. A. F; RODRIGUES, I. M; FONTES, V. L. A gestão democrática da educação: expectativas da escola sobre a participação da família. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação** – v.27, n.3, p. 361-588, set./dez. 2011. Disponível em: < <https://seer.ufrgs.br/rbpae/article/view/26415/15407>>. Acesso em: 19 maio de 2017.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. **Sinopse Estatística da Educação Básica 2018**. Brasília: Inep, 2019. Disponível em: < <http://portal.inep.gov.br/web/guest/sinopses-estatisticas-da-educacao-basica>>. Acesso em: 13 de julho de 2019.

JODELET, D. O movimento de retorno ao sujeito e a abordagem das representações sociais. **Sociedade e Estado** – v. 24, n.3, p. 679-712, set./dez. 2009. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/se/v24n3/04.pdf>>. Acesso em: 26 de abril de 2019.

_____. Ciências sociais e representações: estudo dos fenômenos representativos e processos sociais, do local ao global. **Revista Sociedade e Estado** – v. 33, n 2, p. 423-442, maio/ago. 2018. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/se/v33n2/0102-6992-se-33-02-00423.pdf>>. Acesso em: 26 de abril de 2019.

JOVCHELOVITH, S. Vivendo a vida com os outros: intersubjetividade, espaço público e Representações Sociais. In: GUARESCHI, P.; JOVCHELOVITH, S. (Org.). **Textos em Representações Sociais**. São Paulo: Editora Vozes, 1999. p. 63 – 85.

KERLINGER, F. **Metodologia da pesquisa em ciências sociais**: um tratamento conceitual. São Paulo: EPU, 1979.

KRAWCZYK, N. A gestão escolar: um campo minado: análise das propostas de 11 municípios brasileiros. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 20, n. 67, 1999. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v20n67/v20n67a04.pdf>>. Acesso em: 08 de maio de 2019.

KUSSEM, J. A política de gestão democrática na Rede Municipal de Ensino de Curitiba: (in)visibilidade de perspectivas e experiências na gestão escolar. **Política e gestão da educação básica I - Série Anais do XXIX Simpósio Brasileiro de Política e Administração da Educação**. (Org.): OLIVEIRA, J. F.; LIMA, D. C. B. P. L. [Livro Eletrônico]. – p. 554 -559. Brasília: ANPAE, 2019. Disponível em: <<http://www.seminariosregionaisanpae.net.br/BibliotecaVirtual/5Simpósios/1VOLUME-Final.pdf>>. Acesso em: 15 de maio de 2019.

LEÃO, A. C. **Introdução à administração escolar**. 3 ed. São Paulo: Cia. Editora Nacional, 1953.

LIMA, L. C. **A escola como organização e a participação na organização escolar**. 2ª ed. Braga. Centro de Estudos em Educação e Psicologia, Instituto de Educação e Psicologia – Universidade do Minho, 1998.

_____. **A escola como organização educativa**. 4ª ed. São Paulo: Cortez, 2011.

_____. Por que é tão difícil democratizar a gestão da escola pública? **Educar em Revista** - v. 34, n. 68, p. 15-28, mar./abr.2018. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/er/v34n68/0104-4060-er-34-68-15.pdf>> Acesso em: 10 de junho de 2018.

LIPSKY, M. **Burocracia de nível de rua: dilemas dos indivíduos nos serviços públicos**. Trad. CUNHA, A. E. M. [Livro Eletrônico]. Brasília: Enap. 2019. Disponível em: <https://repositorio.enap.gov.br/bitstream/1/4158/1/Burocracia%20de%20n%C3%ADvel%20de%20rua_Michael%20Lipsky.pdf>. Acesso em: 21 de julho de 2019.

MAIA, G. Z. A.; MANFIO, A. O provimento do cargo de gestor escolar e a qualidade de ensino: análise de publicações nacionais (1990-2005). **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação** – v.26, n.3, p. 477-494, set./dez. 2010. Disponível em: <<https://seer.ufrgs.br/rbpae/article/view/19794/1153>>. Acesso em: 19 maio de 2017.

MARX, K. ENGELS, F. **Ideologia Alemã**. São Paulo: Hucitec, 1984.

MCDONALD. S. Studying actions in context: a qualitative shadowing method for organizational research. **Qualitative Research** - v. 5(4), p.455-473, 2005. Disponível em: <<https://journals.sagepub.com/doi/10.1177/1468794105056923>>. Acesso em: 13 janeiro de 2018.

MENDONÇA, E. F. **A Regra e o Jogo: democracia e patrimonialismo na educação brasileira**. São Paulo. FE/Unicamp. 2000.

MILL, J. S. **Considerações sobre o governo representativo**. Rio de Janeiro. L&PM, v. 1274. 2018.

MINAYO, M.C. O conceito de Representações Sociais dentro da Sociologia Clássica. In: GUARESCHI, P.; JOVCHELOVITH, S. (Org.). **Textos em Representações Sociais**. São Paulo: Editora Vozes, 1999. p. 89 – 111.

_____. Ciência, Técnica e Arte: O desafio da pesquisa social. In: _____. (Org.); DESLANDES, S.F.; NETO, O.C.; GOMES, R. **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. 21. ed. Petrópolis: Editora Vozes, 2002. p. 9 – 29.

MORAES, T. E. **Sentidos e Significados da gestão democrática: da previsibilidade à efetividade nas escolas públicas estaduais do município de Itapetinga/SP**. 2015. 237 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Graduação em Educação, Universidade Federal de São Carlos. Sorocaba, SP. Disponível em: <https://repositorio.ufscar.br/bitstream/handle/ufscar/2809/MORAES_Telma_2015.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Acesso em: 12 abr. 2018.

MOSCOVICI, S. **A Representação Social da Psicanálise**. Rio de Janeiro. Zahar Editores, 1978.

_____. **Representações Sociais Investigações em psicologia social**. 11.ed. Rio de Janeiro. Vozes, 2015.

NARDI, E. L. Itinerários da participação na gestão de escolas públicas de educação básica. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação**- v. 31, n. 3, p. 649 - 666 set./dez. 2015. Disponível em: <<https://seer.ufrgs.br/rbpae/article/download/59089/37025>>. Acesso em: 19 maio de 2017.

OLIVEIRA, L. C. V. Práticas Clientelísticas e Gestão Democrática na Instituição Escolar: A Difícil Travessia. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação** - v.18, n.1, p.53-66, jan./jun. 2002. Disponível em: <<https://seer.ufrgs.br/rbpae/article/view/25475/14802>>. Acesso em: 19 maio de 2017.

OLIVEIRA, R. P. de; ARAÚJO, G. C. Qualidade do Ensino: uma nova dimensão da luta pelo direito à educação. **Revista Brasileira de Educação**, (28): 5-23, jan/fev/mar/abr 2005. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n28/a02n28.pdf>>. Acesso em: 19 maio de 2017.

ORTIZ, R. **Pierre Bourdieu: Sociologia**. Ática, São Paulo, 1983.

PARANÁ. **Deliberação nº 016/99**. Conselho Estadual de Educação. Disponível em: <<http://www.educacao.pr.gov.br/arquivos/File/deliberacoes/deliberacao161999.pdf>>. Acesso em: 13 de maio de 2019.

PARIZOT, I. A pesquisa por questionário. In: PAUGAN, S. **A pesquisa sociológica**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2015.

PARO, V. H. **Administração Escolar: introdução crítica**. 17.ed. rev. e ampl. São Paulo. Cortez. 2012.

_____. A educação a política e a administração: reflexões sobre a prática do Diretor de escola. **Educação e Pesquisa**, v. 36, n.3, p. 763-778, set./dez. 2010. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ep/v36n3/v36n3a08.pdf>>. Acesso em: 10 de maio de 2017.

_____. Autonomia do educando na escola fundamental: um tema negligenciado. **Educar em Revista**. n. 41, p. 197-213, jul./set. 2011. Curitiba. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/er/n41/13.pdf>>. Acesso em: 12 de julho de 2019.

_____. **Escritos sobre educação**. São Paulo: Xamã, 2001.

_____. **Gestão democrática da escola pública**. São Paulo. Ática, 2000.

_____. O princípio da gestão escolar democrática no contexto da LDB. In: ADRIÃO, T.; OLIVEIRA, R. P. de (org.). **Gestão, financiamento e direito à educação: análise da LDB e da Constituição Federal**. 3. ed. São Paulo: Xamã, 2007, p. 73-81.

_____. **Por dentro da escola pública**. 4. ed. rev. São Paulo. Cortez, 2016

PASSADOR, C. S.; SALVETTI, T. S. Gestão escolar democrática e estudos organizacionais críticos: convergências teóricas. **Educação e Sociedade**, v. 34, n.123, p.477-492, abr./jun. 2013. Campinas. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v34n123/09.pdf>>. Acesso em: 19 de maio de 2017.

POUPART, J. A entrevista de tipo qualitativo: considerações epistemológicas, teóricas e metodológicas. In: POUPART, J. et all (Org). **Pesquisa qualitativa: enfoque epistemológicos e metodológicos**. Petrópolis: Vozes, 2010.

QEDU. Disponível em: <<https://www.qedu.org.br/>>. Acesso em: 8 maio 2019.

RANCIÈRE. J. **O Desentendimento**: Política e Filosofia. São Paulo. Editora 34. 1996.

RIBEIRO, J. Q. **Ensaio de uma teoria da administração escolar**. São Paulo: USP, 1952.

RODRIGUES, N. Colegiado: instrumento de democratização. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação**, Porto Alegre, v.3, n.1, p. 72-79, jan./jun, 1985.

SANDER, B. **Políticas públicas e gestão democrática da educação**. Brasília: Liber Livro, 2005.

SANTOS, B. S.; AVRITZER, L. Introdução: Para ampliar o cânone democrático. In: SANTOS, B.S. (Org). **Democratizar a democracia: os caminhos da democracia participativa**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2002. p. 39 – 82.

SANTOS, M.C.G; SALES, M.P.S. Gestão democrática da escola e gestão do ensino: a contribuição docente à construção da autonomia na escola. **Revista Ensaio**, v.14, n.02, p.171-183, ago/nov. 2012. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/epec/v14n2/1983-2117-epec-14-02-00171.pdf>>. Acesso em: 19 de maio de 2017.

SCALABRIN, I. S. **"Mérito, desempenho" e "participação": adesões e resistências à meta 19 do PNE nos planos estaduais e distrital de educação**. 2018. 386 f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade de Passo Fundo. Passo Fundo, RS. Disponível em: <<http://tede.upf.br/jspui/handle/tede/1677>>. Acesso em: 5 nov de 2019.

SILVA, M. A. Qualidade social da educação pública: algumas aproximações. **Caderno Cedes**. vol. 29, n.78, p. 216-226, maio/ago. 2009. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ccedes/v29n78/v29n78a05.pdf>>. Acesso em: 19 maio de 2017.

SILVEIRA, J. S. **Gestão democrática na perspectiva do Diretor de escola**. Dissertação de mestrado. 168f. Guarulhos: UNIFESP, 2016. Disponível em: <<http://repositorio.unifesp.br/bitstream/handle/11600/46608/17%20%20Jose%20dos%20Santos%20Silveira.pdf?sequence=1&isAllowed=y>>. Acesso em: 12 abril de 2018.

SOUZA, A. R. **Perfil da Gestão Escolar no Brasil**. Tese de doutorado (Educação: História, Política, Sociedade). São Paulo: PUC-SP, 2007.

_____. Explorando e construindo um conceito de gestão escolar democrática. **Educação em Revista**, v. 25, n.03, p.123-140, dez. 2009. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/edur/v25n3/07.pdf>>. Acesso em: 19 maio de 2017.

_____. As teorias da gestão escolar e sua influência nas escolas públicas brasileira. **Revista de Estudios Teóricos y Epistemológicos en Política Educativa**. v. 2, p. 1-19, 2017. Disponível em: <<https://www.revistas2.uepg.br/index.php/retepe/article/view/10692/6150>>. Acesso em: 05 junho de 2019.

_____. Cadernos de debates para avaliação das metas do Plano Nacional de Educação: PNE 2014-2024. In: OLIVEIRA, J. F.; GOUVEIA, A.; ARAÚJO, H.(Orgs.). **Livro Eletrônico**.

Biblioteca da Anpae, Brasília, 2018. p. 68-70. Disponível em: <<http://fnpe.com.br/wp-content/uploads/2017/08/CadernoAnlisePNE.pdf>>. Acesso em: 20 maio de 2019.

SOUZA, C. **Estado do campo da pesquisa em políticas públicas no Brasil**. Revista Brasileira de Ciências Sociais, v. 18, n. 51, p. 15-20, fev. 2003. <<http://www.scielo.br/pdf/rbcsoc/v18n51/15983.pdf>>. Acesso em: 12 janeiro de 2018.

SOUZA, D. B.; FARIA, L. C. M. Reforma do Estado, Descentralização e Municipalização do Ensino no Brasil: A Gestão Política dos Sistemas Públicos de Ensino Pós – LBD 9.394/96. **Ensaio: aval. pol. públ. Educ.**, Rio de Janeiro, v.12, n.45, p. 925-944, out./dez. 2004. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ensaio/v12n45/v12n45a02.pdf>>. Acesso em: 13 maio de 2019.

TEIXEIRA, A. **Que é administração escolar?** Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos. Rio de Janeiro, 36 (84), 84-89. 1961. Disponível em: <<http://www.bvanisioiteixeira.ufba.br/artigos/quee.html>>. Acesso em: 15 abril de 2019.

TORRES, L.L. Configurações culturais e o processo de construção da gestão democrática numa escola secundária. **Revista Portuguesa de Educação**, 18(2), p. 89-124, 2005. Disponível em: <<http://www.scielo.mec.pt/pdf/rpe/v18n2/v18n2a04.pdf>>. Acesso em: 19 maio de 2017.

TRIBUNAL SUPERIOR ELEITORAL. Disponível em <<https://www.tse.jus.br/>>. Acesso em: 10 ago de 2019.

VIEIRA, S.L. Política(s) e Gestão da Educação Básica: revisitando conceitos simples. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação**– v.23, n.1, p. 53-69, jan./abr. 2007. Disponível em: <<https://seer.ufrgs.br/rbpae/article/viewFile/19013/11044>>. Acesso em: 19 maio de 2017.

WEBER, M. **A Ética Protestante e o Espírito do Capitalismo**. São Paulo: Pioneira, 1985.

_____. **Ciência e Política duas vocações**. 18. ed. São Paulo. Cultrix, 2011.

_____. **Economia e Sociedade: fundamentos da sociologia compreensiva**. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2004.

_____. **Ensaio de Sociologia**. 5. ed. Rio de Janeiro: Editora Guanabara Koogan, 1982.

_____. **Metodologia das ciências sociais**. 5. ed. São Paulo: Cortez; Campinas: Editora Unicamp, 2016

YOUNG, I. M. Comunicação e o outro: além da democracia deliberativa. In: SOUZA, J. (Org.). **Democracia hoje: novos desafios para a teoria democrática contemporânea**. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2001. p. 365-386.